جميل حمداوي

العملية التعليمية- التعلمية

(التخطيط - التدبير- التقويم)







المؤلف: جميل حمداوي

الكتاب: العملية التعيمية- التعلمية

الطبعة الثالثة 2022

منشورات المركز المتوسطي للدراسات والأبحاث ، سلسلة ملفات تربوية تكوينية، رقم:74، الناظور- طنجة/ المغرب.

ISBN : 978-9920-9199-1-3

الهاتف:0672354338/ 0661593972/0654624595

الإهـداء

نهدي هذا الكتاب إلى جميع المدرسين بدون استثناء.



الفهـرس

مقدمــة

من المعلوم أن المدرس هو أس العملية التعليمية- التعلمية الناجحة. ولايمكن الحديث بتاتا عن درس ديدكتيكي[1] (تعليمي) حقيقي في غياب المدرس. ومن ثم، يقوم المدرس بوظائف مهنية وتربوية وتعليمية عدة. وبالتالي، لايمكن الحديث كذلك عن مدرس يفتقد الكفايات والملكات والقدرات التأهيلية التي تسعفه في أداء مهمته على أحسن وجه .ومن ثم، تتحقق هذه الكفايات لدى المدرس عبر عمليات التكوين، والتأطير، والتأهيل، والتدريب، والممارسة، والتتبع، والمصاحبة، والتقويم.

وينبني التفاعل التدريسي على عناصر ثلاثة هي: المدرس، والمتعلم، والمعرفة. و قد كانت التربية التقليدية تركز على المدرس والمعرفة على أساس أن المدرس مالك للمعرفة المطلقة. وبالتالي، تُغيب المتعلم على مستوى التواصل التفاعلي، وتجعله كائنا سلبيا يتلقى المعلومات فقط دون مناقشتها أو محاورة صاحبها. في حين، تتميز المقاربة بالكفايات بالتركيز على التفاعل الإيجابي بين أقطاب ثلاثة: المعلم، والمتعلم، والمعرفة.

وعليه، تتحول المعرفة، في المقاربة الكفائية، إلى وضعيات إجرائية تطبيقية في شكل مشاكل معقدة ومركبة تستوجب الحلول الناجعة. ومن ثم، تنطلق هذه المعرفة من المقررات والمحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الكفايات الأساسية عبر وضعيات- مشكلات. ويعني هذا أن المعرفة مرتبطة بالكفاية والوضعية.

أما المعلم، أو المدرس، أو المدبر، فتتمثل مهمته التربوية في تحضير الوضعيات التي تجعل المتعلم يستضمر قدراته الذاتية لمواجهة هذه الوضعيات المركبة والمعقدة.

---

[1]- تعني كلمة الديدكتيك(Didactique/Didactic) العملية التعليمية- التعلمية، أو ما يسمى أيضا بالتربية الخاصة.

وعلاوة على ذلك، يبدو أن للمدرس أهدافا ثلاثة: فهو يساعد المتعلم على تحديد المشكلة أو موضوع الوضعية، ثم يوجهه إلى الموارد التي ينبغي استثمارها في حل هذه المشكلة، ثم يساعده على تنظيم موارده بكيفية لائقة وهادفة. ويعني هذا أن دور المدرس توجيهي وإرشادي ومنهجي وكفائي وتحفيزي ليس إلا. ومن هنا، لم تعد المعرفة ملكا للمدرس، بل هي من مكتسبات المتعلم. أي: أضحت المعرفة مجموعة من الموارد التي يمتلكها المتعلم. وتتكون هذه المعرفة من مهارات، ومعارف، ومواقف، وإنجازات، وكفايات معرفية وثقافية ومنهجية. ومن ثم، فالكفاية هي مجموعة من المعارف المختلفة التي يستعملها المتعلم ويحركها عندما يواجه موقفا أو وضعية سياقية جديدة.

أما المتعلم ، فهو البطل الحقيقي في سيرورة التعلم؛ إذ يساعده المدرس على حل الوضعيات السياقية المتدرجة في البساطة والتعقيد بتوظيف قدر ممكن من مكتسباته الكفائية والمنهجية ، واستعمال موارده بطريقة لائقة وهادفة. بمعنى أن كفاياته معرفية، ووجدانية انفعالية، وحسية حركية. ويعني هذا أن هذه البيداغوجيا تنمي الفكر المهاري لدى المتعلم، وتقوي إدراكاته المنهجية والتواصلية. في حين، يهتم التدريس السلوكي بتعليم شرطي آلي محدود. ومن ثم، فهو تعليم قياسي وكمي. بينما تساعد المقاربة الكفائية المتعلم على البحث المنهجي اعتمادا على الذات، وحل المشاكل المستعصية، ومواجهة الظروف الصعبة والمعقدة، والتأهب دائما للاعتماد على الذات لحل جميع المشاكل المختلفة التي يواجهها في محيطه الخارجي. ويعني هذا أن الكفايات طريقة دينامكية هادفة ، تساعد على اكتساب الفكر المهاري والتعلم المنهجي للوصول إلى هدف ناجع.

وما يهمنا في هذا الكتاب هو التوقف عند مجمل المراحل والعمليات التي يقوم بها المدرس داخل الفضاء التعليمي، وهذه العمليات هي: التخطيط، والتدبير، والتقويم.

الفصل الأول:

مفهوم البيداغوجيا والديدكتيك

أو مفهوم علم التربية وعلم التدريس



قبل الخوض في مواضيع الديدكتيك العامة والخاصة، لابد من التوقف عند بعض المفاهيم الإجرائية المهمة، مثل: التربية، والبيداغوجيا، والديدكتيك الخاصة، والديدكتيك العامة على النحو التالي:

أولا ، مفهـوم التربية :

تعني التربية (Education) ، في دلالاتها اللغوية، الحفظ، والعناية، والرعاية، والتنشئة، والإصلاح، والتنمية، وتهذيب الطفل ذهنيا، ووجدانيا، وحركيا؛ بتأديبه، وتأطيره، وتكوينه، وتربيته. وأكثر من هذا فالتربية لها تاريخ طويل ؛ لأنها " عبارة عن تراكمات من الخبرات، حملها الكبار، ونقلوها للصغار، وهي بالتالي سلوكات رضي عنها الجماعة ، ورضيت بها أسلوبا لحياتها ، وتفاعلها مع بعضها البعض، ومع ذلك فهي ليست حكرا على أحد، ولا هي مهمة إنسان دون آخر، فقد يقوم بها الأب، والأم، والمعلم، والسائق، والبائع، أو أي مخلوق قد تأهل لذلك، فعرف قيم مجتمعه، ونظمه، وتقاليده، كما عرف ما يصلح لأمته وينهض بها.

يتضح ، مما تقدم، أن العملية التربوية عملية هامة لبني البشرية ، وأهميتها تكمن في كونها الطريق المنظم لنقل التراث، واستمرار بقائه لكل الأمم.

إن جذور التربية قديمة، عتيقة، وفروعها مستحدثة، متجددة، وثمارها مستمرة، طيبة، وهي بالتالي شجرة باسقة الطول، جذورها في أعماق الأرض، وفروعها الخضراء الندية العطرة، صاعدة دائمة في أعالي السماء.[2]"

---

[2] - إبراهيم ناصر: **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل، بيروت، لبنان؛ مكتبة الرائد العلمية، عمان، الأردن، د.ت، ص:32.

ويعني هذا أن التربية عملية إنسانية قديمة ظهرت مع ظهور الإنسان الذي كان يربي نفسه على العمل والخلال الفاضلة وعبادة الله وحده. ومن ناحية أخرى، كان يرعى أبناءه وأفراد أسرته رعاية حسنة ومتكاملة.

علاوة على ذلك، فالتربية عملية ضرورية لتنشئة الأبناء وتعليمهم وتأهيلهم وتكوينهم من أجل أن يتكيفوا مع الواقع من جهة. ويتأقلموا مع وضعياته الصعبة والمعقدة والمركبة من جهة ثانية. وكذلك من أجل أن يواجهوا الطبيعة بتسخيرها وتغييرها والتحكم فيها، وكذلك من أجل الحصول على المكانة اللائقة بهم، ونيل الفلاح في الدنيا والآخرة.

إذاً، يبدو أن التربية " عملية ضرورية لمواجهة الحياة ومتطلباتها، وتنظيم السلوكيات العامة في المجتمع من أجل العيش بين الجماعة عيشة ملائمة، وضرورتها لكل من الفرد والمجتمع معا، أما ضرورتها للفرد الإنسان، فتكون للمحافظة على جنسه، وتوجيه غرائزه، وتنظيم عواطفه، وتنمية ميوله، ونقل التراث الثقافي إليه، وأنماط السلوك التي ترضى عنها الجماعة، وكل ذلك لابد من اكتسابه على مر الأيام، لأن فترة الطفولة الإنسانية طويلة بطبيعتها، والحياة البشرية معقدة، وكثيرة التبديل والتغيير.وبنقل النمط السلوكي والتراث للأفراد يحتفظ المجتمع بثقافته من الضياع، وليس هذا فقط، بل إن التراث عند نقله لايكتفى بالمحافظة على التراث كما هو أو كما نقل من الأجداد للآباء، ومكن الآباء للأبناء، بل إن دور التربية هنا يظهر بإضافة أو حذف ما هو غير مناسب من التراث، ولهذا نقول : إن ضرورة التربية لكل من المجتمع والأفراد تظهر في نقل التراث الثقافي والاحتفاظ به وتنقيته من الشوائب وتعديله، وبالتالي استمراره وازدهاره وتطوره وبقائه."[3]

وهكذا، يتضح لنا أن التربية عملية أساسية في بناء الذات والأسرة والمجتمع والأمة والإنسانية جمعاء.

[3] - إبراهيم ناصر: نفسه، ص:36-37.

و للتربية وظائف عدة تتمثل في تهذيب الإنسان ورعايته والعناية به، وتكوينه وتأهيله مهاريا وتربويا وعمليا، وتنميته معرفيا، ووجدانيا، وحسيا وحركيا.

ومن وظائفها الأخرى" نقل الأنماط السلوكية للفرد من المجتمع؛ ونقل التراث الثقافي من الأجيال السابقة للأجيال اللاحقة؛ وتعديل التراث الثقافي، وتغيير مكوناته بإضافة ما يفيد وحذف ما لايفيد؛ واكتساب الفرد خبرات اجتماعية نابعة من قيم ومعتقدات ونظم وعادات وتقاليد وسلوك الجماعة التي يعيش بينها؛ وتنوير الفرد بالمعلومات الحديثة التي تغزو الحياة اليومية في المجتمع."[4]

إذاً، تهدف التربية إلى بناء الإنسان بناء متكاملا، والسمو به معرفيا وعاطفيا ومهاريا، وتطهيره أخلاقيا، ومساعدته على الحفاظ على قيم الأجداد، ونقل قيمهم وعاداتهم وثقافتهم وتراثهم من جيل إلى آخر في إطار ما يسمى بالتطبيع الاجتماعي. وتقوم التربية بوظيفة التنشئة الاجتماعية. علاوة على وظيفة المحافظة على المجتمع أو تغييره جزئيا أو كليا.

ومن جهة أخرى، تستند التربية إلى مجموعة من الأسس الفلسفية، والنفسية، والاجتماعية، والتاريخية، والديدكتيكية، والاقتصادية، والدينية، والثقافية، والاجتماعية.

وبناء على ما سبق، فللتربية علاقة علاقة وثيقة بالفلسفة ، مادامت تهدف إلى تنوير الإنسان وتكوينه عقليا وذهنيا لاستخدام عقله في تأمل الكون، وتحصيل الحقائق، وتمثل القيم الصادقة.

ويمكن الحديث عن ثلاثة اتجاهات فلسفية في مجال التربية وهي:

❶ **الاتجاه التسلطي التقليدي** الذي يركز على المدرس باعتباره سيد المعرفة؛

[4] - إبراهيم ناصر: نفسه، ص:37.

❷**الاتجاه التقدمي الديمقراطي** الذي يعترف بمكانة المتعلم في إطار مقاربة تشاركية تجمع بين المدرس والمتعلم؛

❸**الاتجاه التحرري الطبيعي** الذي يمثله روسو وكارل روجرز . وينبني هذا التصور على تحرير المتعلم، ومساعدته على التعلم من الطبيعة ، ويبقى المدرس مستشارا أو موجها إذا طلب منه ذلك.

في حين، يتمثل الأساس التاريخي في ربط الماضي بالحاضر؛ حيث تعرفنا التربية بماضي الأجداد والآباء، واستجلاء مظاهر القوة والضعف في هذا التاريخ، ودراسته بشكل جيد من أجل الاعتبار به تمثلا، واقتداء، وتطبيقا.

ولايمكن الحديث عن التربية إلا إذا ربطناها بعلم النفس؛ لأن التربية تتعامل مع الأطفال والمراهقين.وهنا، لابد من معرفة مشاعرهم ورغباتهم وميولهم، وتفهم حاجياتهم ومشاكلهم، وإيجاد الحلول المناسبة لعلاجهم شعوريا ولاشعوريا.

كما للتربية علاقة بالأساس الاجتماعي ؛لأن التربية تشمل جميع مؤسسات المجتمع من الأسرة، والشارع، وروض الأطفال، والمدرسة، والإعدادية، والثانوية، والجامعة، والنقابة، والحزب...؛ حيث تحضر التربية في هذه الحقول والمجالات والميادين كلها. والهدف منها هو تكوين مواطن صالح لنفسه، وأسرته، ووطنه، وأمته.

وتستند التربية أيضا إلى أسس ثقافية ؛ إذ ينتقل الإنسان من كائن بيولوجي إلى كائن ثقافي بواسطة التربية والتعليم باكتساب مجموعة من المهارات الكفائية، وتملك التقنيات التي تساعده على تطوير قدراته وابتكاراته ومؤهلاته، وخلق ثقافته الخاصة به. و"الصلة هنا بين الثقافة والتربية كبيرة جدا، إذ إن مادة التربية هي الثقافة والتراث الثقافي المتراكم على مر الأجيال، ومادامت التربية عملية تكيف مع المجتمع المحيط الذي يعيش بطريقة معينة نابعة من تراثه الذي أحبه، وتوارثه وأراد أن ينقله ويستمر في ممارسته وهو بالتالي ثقافته

فإن ذلك يعني أن أساس التربية هو الثقافة، وموضوعها الأساسي الذي تبنى عليه كل المواضيع الأخرى هو الثقافة ، ثقافة المجتمع المحيط. وأي صلة أكثر من هذا؟"[5]

كما تسعفنا التربية - دينيا- في اختيار المعبود الأوحد، ونبذ عبادة الأصنام والأوثان والتماثيل، وتوحيد الله، وتمثل القيم الدينية ، والتعرف إلى أوامر الله ونواهيه. لذلك، تقوم التربية بدور مهم في تهذيب الأبناء قيميا، وتنشئتهم دينيا وأخلاقيا؛ إذ تعرفهم بالعقيدة الصحيحة، وتقربهم إلى خالقهم الأوحد والأكمل والأعظم والأجل، وتنورهم بدورهم الحقيقي في الحياة العاجلة بغية الظفر بالآجلة.

أما علاقة التربية بالاقتصاد، فالتربية عملية اقتصادية بامتياز؛ إذ يتحسن مستوى معيشة الإنسان بالتربية والتعليم. ويحصل على مكاسب وامتيازات مادية ومعنوية عن طريق التربية والتعليم، وتملك الشهادات.

إذاً، فالعلاقة بين الاقتصاد والتربية " علاقة وثيقة، فمستوى المعيشة يرتبط بالمستويات الثقافية والعلمية التي يصل إليها أفراد المجتمع، فوجود أعداد كبيرة من الأميين يؤدي إلى التخلف، وكلما ارتفع المستوى الاقتصادي وزاد الدخل القومي كلما ازداد التعليم وزاد عدد الطالبين للعلم.

وتتضح صلة التربية بالأسس الاقتصادية فيما لو نظرنا إلى التربية كقوة ضاغطة في يد طبقة اجتماعية مسيطرة تتحكم بوسائل الإنتاج وتنمية المهارات والقدرات لدى الفئات المتعلمة، فالتعليم يزيد من القدرة على الابتكار ، ويسهم في تحسين السلوك، ويطور في الإنتاج.

---

[5] - إبراهيم ناصر: نفسه، ص:44-45.

أما عن تأثير التربية في النمو الاقتصادي، فيتضح بقوة رأس المال المادي وتأثيره وارتباطه بقدرات الأفراد ومهاراتهم، ولما كان التعليم هو السبيل إلى تكوين المهارات والقدرات عند الأفراد، فإنه يعتبر الأساس في التقدم الاجتماعي والاقتصادي وفي أحداث التنمية...

إن التربية عملية اقتصادية لأنها تعد كل فرد ليقوم بأداء مهنة معينة تكون مصدرا لدخله، وكلما تعلم المهارات اللازمة لمهنته وأتقنها، زاد دخله، وفي الوقت نفسه، كلما أتقن الأفراد مهنهم على اختلاف أنواعها، أدى ذلك إلى زيادة دخل الفرد. وبالتالي زاد دخل المجتمع"[6] .

وللتربية علاقة وطيدة بالسياسة؛ إذ يتاثر كل عنصر بالآخر.بمعنى أن المدرسة تعبير عن صراعات طبقية واجتماعية، وتعبير عن صراعات سياسية، ونقابية، وإيديولوجية. علاوة على ذلك، فثمة أنظمة سياسية تجعل من التربية وسيلة للحفاظ على العادات والتقاليد والقيم التي يدافع عنها النظام السياسي، كما يبدو ذلك واضحا في الدول الاشتراكية والأنظمة الديكتاتورية(النازية والفاشية). وهناك أنظمة تريد أن تجعل من التربية أداة للتغيير، ووسيلة ناجعة للقضاء على الأمية بكل أنواعها (الألفبائية، والوظيفية، والإعلامية)، بتطوير المجتمع كما في الدول الديمقراطية.

أما فيما يخص الأسس البيداغوجية والديدكتيكية، فللتربية علاقة وثيقة بالمدرس والمتعلم؛ بل تنفتح على الإدارة والأسرة والمحيط الخارجي الذي يؤثر في المدرسة. وقد تعني التربية مجموعة من الطرائق والتصرفات والخبرات والتجارب التي تهدف إلى تنشئة المتعلم في مختلف جوانبه السلوكية، والتعلمية، والتثقيفية...

وبناء على ماسبق، فالتربية فعل تربوي وتهذيبي وأخلاقي بامتياز، تهدف إلى تنشئة المتعلم تنشئة اجتماعية صحيحة وسليمة. ومن جهة أخرى، تسهم التربية في الحفاظ على قيم المجتمع وعاداته وتقاليده، وتسعى جادة إلى تكوين المواطن الصالح. وكذلك تسعى إلى تغيير

---

[6]- نفسه، ص:42.

المجتمع بالتدريج، والدفع به نحو طريق التقدم والازدهار بتحقيق الديمقراطية التشاركية، والعدالة الاجتماعية، والمساواة المثلى.علاوة على ذلك، فالتربية هي التي تنشئ المجتمع نشأة أخلاقية، وترفع من مكانته وشأنه ومستواه التنموي، وتوصله إلى مصاف الدول المتقدمة والمزدهرة. وتسعى التربية جادة إلى إدماج الفرد في المجتمع تكيفا، وتأقلما، وتصالحا، وتغييرا. كما تسعى إلى" الإنماء الكامل لشخصية الإنسان، وتعزيز حقوق الإنسان والحريات الأساسية. يعني تكوين أفراد قادرين على الاستقلال الفكري والأخلاقي، ويحترمون هذا الاستقلال لدى الآخرين، طبقا لقاعدة التعامل بالمثل التي تجعل هذا الاستقلال مشروعا بالنسبة إليهم."[7]

وعلى العموم، فالتربية هي وسيلة لتحقيق الإبداع والابتكار، وطريقة في الاستكشاف والتأويل والبحث ودمقرطة المجتمع. ومن ثم، فهي ترتكز على الحرية، والمبادرة الفردية، وسيادة النقاش الهادف ، وتمثل النقد البناء والحوار السليم من أجل بناء مجتمع متقدم واع، يسهم في خلق الحداثة وبنائها، وإثراء العولمة بما لديه من طاقات منتجة، واختراعات ومكتشفات، ومستجدات نظرية، وتقنية، وعلمية، ومعلوماتية. وفي هذا السياق، يقول محمد لبيب النجيحي :

" ولما كان هدف التربية الأساسي هو تنمية التفكير واستغلال الذكاء ، فمعنى هذا أن التربية تعمل من أجل الحرية الإنسانية. فالتأكيد على نمو الطفل إنما هو تأكيد على تحرير قدراته العقلية من قيودها، وإتاحة الفرصة لها للانطلاق حتى تستطيع أن تستخدم بطريقة فعالة إمكانيات البيئة التي يعيش فيها. ويصبح المجتمع الحر هو المجتمع الذي يشترك أفراده أيضا في تطويره وتوجيه التغيير الاجتماعي الحادث له.

[7] - جان بياجي: **التوجهات الجديدة للتربية**، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة1998م، ص:52.

وعندما يتمتع أفراد المجتمع بالحرية، فتكون التربية بذلك قد أسهمت في بناء مجتمع مفتوح. ونعني بالمجتمع المفتوح المجتمع الذي يسعى عن قصد وتصميم في سبيل تطوره، ولا يعمل فقط على المحافظة على الوضع الراهن. وهذا المجتمع هو مجتمع قد نظم تنظيما يدخل في اعتباره حقيقة التغيير في الأمور الإنسانية. وهو مجتمع يقبل التغير على أنه وسيلة للقضاء على الفساد والانحلال، وأن الذكاء الإنساني والمجهود التعاوني من جميع أفراد المجتمع تؤدي جميعا إلى نمو الإنسانية وتقدمها."[8]

ويضاف إلى ذلك أن التربية تحقق مجموعة من الوظائف الجوهرية كالتعليم، والتثقيف، والتطهير، والتهذيب، والتنوير، وتحرير الفكر من قيود الأسطورة والخرافة والشعوذة، والسمو بالإنسان نحو آفاق إيجابية ومثالية.

ثانيا،مفهوم البيداغوجيا :

تعني البيداغوجيا (**La pédagogie**) ، في دلالاتها اللغوية، تهذيب الطفل تهذيبا شاملا، بتأديبه، وتأطيره، وتكوينه، وتربيته. وقد تعني الذي يرافق المتعلم إلى المدرسة. وتدل أيضا على التربية العامة، أو فن التعليم، أو فن التأديب، أو نظرية التربية التي تنصب على جميع الطرائق والتطبيقات التربوية التي تُمارس داخل المؤسسة التعليمية.

وقد يكون المقصود بها أيضا ذلك العلم الذي يتناول التربية في أبعادها الفيزيائية، والثقافية، والأخلاقية؛ أو يدل على مجموعة من العلوم التربوية النظرية والتطبيقية كعلم النفس التربوي، وعلم الاجتماع التربوي، وعلم التخطيط التربوي، وعلم الاقتصاد التربوي، وعلم الإحصاء التربوي، وعلم مناهج البحث، والسياسة التربوية، وفلسفة التربية، والديدكتيك...

---

[8] - محمد لبيب النجيحي: **مقدمة في فلسفة التربية**، دار النهضة العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة1992م، ص:240.

ومن هنا، يبدو أن كلمة البيداغوجيا " إغريقية الأصل، وكانت تدل على العبد الذي يرافق الطفل في تنقلاته، وبخاصة من البيت إلى المدرسة. ولقد تطور استعمال الكلمة، وأصبح يدل على المربي (Pédagogue). والبيداغوجيا هي جملة الأنشطة التعليمية- التعلمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين[9]."

وتعد البيداغوجيا نظرية تربوية علمية عامة ذات بعد نظري، وتطبيقي، وتوجيهي، لها علاقة وثيقة بالمدرس والمتعلم؛ بل تنفتح على الإدارة والأسرة والمحيط الخارجي الذي يؤثر في المدرسة. وقد تعني البيداغوجيا تلك النظرية التربوية التي تهتم بالمتعلم في مختلف جوانبه السلوكية، والتعلمية، والتثقيفية. ومن ثم، تقدم مجموعة من النظريات التي تسعف المتعلم في تعلمه، وتكوينه، وتأطيره. ومن ثم، فالبيداغوجيا متعددة الاختصاصات. كما تنفتح على علوم عدة، مثل: علم النفس، وعلم الاجتماع، والبيولوجيا، والديموغرافيا، والإحصاء، والاقتصاد، والفلسفة، والسياسة، وعلم التخطيط، وعلم التوجيه، واللسانيات، والسيميوطيقا، وعلم التدبير، وعلم الإدارة، وعلم الإعلام...

وتنبني البيداغوجيا على ثلاثة عناصر رئيسة هي: المعلم، والمتعلم، والمعرفة. أي: إن المعلم هو الذي ينقل المعرفة إلى المتعلم عبر المضامين والمحتويات، والطرائق البيداغوجية ، والوسائل الديدكتيكية...

ويعني هذا أن ثمة مرتكزات تربوية ثلاثة: المعلم، والمتعلم، والمعرفة. فالمعلم هو الذي يقوم بمهمة تكوين المتعلم ضمن علاقة بيداغوجية. وما يعلمه المعلم من معارف وأفكار ومحتويات ومضامين وخبرات وتجارب يدخل ذلك ضمن علاقة ديدكتيكية تدريسية وتعليمية . أما ما يحصله المتعلم من معارف ومعلومات يدخل ضمن علاقات التعلم. والجامع بين المرتكزات الثلاثة يسمى بالفضاء أو الوسط البيداغوجي. ومن هنا، يتضمن

---

[9]- أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص:150.

هذا الفضاء التربوي ثلاث علاقات أساسية هي: العلاقة الديدكتيكية (المعلم← التعليم← المعرفة)، والعلاقة البيداغوجية (المعلم← التكوين ←المتعلم)، وعلاقة التعلم(المتعلم← التعلم ←المعرفة)



ثالثا، مفهوم الديدكتيك:

إذا كانت البيداغوجيا تخصصا نظريا عاما يتحكم في العلاقة التي تكون بين المعلم والمتعلم، فإن الديدكتيك (**La didactique**)[10] هو تخصص عملي تطبيقي يتعلق بتدريس مادة معينة؛ إذ نقول: ديدكتيك العربية، وديدكتيك الفرنسية، وديدكتيك الرياضيات، وديدكتيك العلوم.....ويعني هذا إذا كانت البيداغوجيا مرتبطة بالمتعلم ونظريات التعلم،

---

[10]- الديدكتيك لفظ يوناني (*didaktikόs*) يعني التعليم، ويشتق من فعل (*didáschein*) الذي يدل على التثقيف والتعليم والتكوين.

فإن الديدكتيك لها حيز ضيق، يتعلق بمجال دراسي معين، أو ما يمكن تسميته كذلك بالتربية الخاصة.

ومن هنا، تتميز الديدكتيك بطابعها الإبستمولوجي(Epistémologique) الذي يعنى بطبيعة المعارف والمعلومات المدرسة من جهة، وبطابع مضامينها المتعددة التخصصات (Des contenus disciplinaires).

ومن ثم، يمكن تقسيم الديدكتيك إلى قسمين رئيسين هما:

❶ **الديدكتيك العامة** (La didactique générale) التي تُعنى بالدروس والممارسة الصفية، والاهتمام بالأنشطة الدراسية الفردية والجماعية، وتبيان الكيفية التي يوظف بها المتعلم المقرر الدراسي والكتاب المدرسي .أي: تهتم الديدكتيك العامة بطرائق التدريس بصفة عامة.

❷ **الديدكتيك الخاصة** (La didactique spéciale) التي تتعلق بمادة تدريسية على حدة أو مستوى دراسي معين.

وإذا كان مصطلح البيداغوجيا قد ظهر قديما مع اليونان، وكان يعني تهذيب الطفل وتأديبه، فإن مصطلح الديدكتيك قد ظهر في منتصف القرن العشرين ، و" استُخدم بمعنى فن التدريس أو فن التعليم (Art d’enseigner).هذا هو التعريف الذي قدمه قاموس (Le Robert) سنة 1955 وقاموس(Le Littré) سنة 1960.وابتداء من هذا التاريخ، أصبح المصطلح لصيقا بميدان التدريس، دون تحديد دقيق لوظيفته.وهناك من منظري علوم التربية من اعتبر هانس إبلي (**Hans Aebeli**) أول من اقترح عام 1951 م إطارا عمليا

لموضوع الديدكتيك، في مؤلفه (La didactique psychologie)، حيث نظر إلى الديداكتيك كمجال تطبيقي لنتائج السيكولوجيا التكوينية."[11]

وهناك من يثبت أن مصطلح الديدكتيك قد استعمل في القرن السادس عشر الميلادي ، وبالضبط سنة 1554م. في حين، هناك من يرجعه - حسب الكتابات القديمة - إلى الفلاسفة اليونانيين وحضارات الشرق الأوسط، ولاسيما الصينيين. وقد تعددت نظريات الديدكتيك وتنوعت وتشعبت من القرن الثامن عشر إلى القرن العشرين بسبب تطور علم النفس، وعلم الاجتماع، والإعلاميات، ونظريات التعلم والتحفيز، إلخ...

إذاً، نعني بالديدكتيك طريقة التدريس أو ما يسمى بالعملية التعليمية- التعلمية، وتجمع هذه العملية بين طرفين أساسين هما: المعلم والمتعلم. ومن ثم، تنبني العملية الديدكتيكية على المُدخلات، والعمليات، والمُخرجات، والتغذية الراجعة.وقد تكون المدخلات أهدافا أو كفايات أو ملكات أو غيرها من التصورات التربوية الجديدة المعترف بها رسميا. وتستهدف هذه المدخلات تسطير مجموعة من الكفايات المزمع تحقيقها في شكل أهداف إجرائية سلوكية قبل الدخول في مسار تعلمي، أو تنفيذ مجزوءة دراسية. ويحقق ذلك بوضع امتحان تشخيصي قبلي في شكل وضعيات إدماجية أو ديدكتيكية.

ويمكن الحديث عن مجموعة من الباحثين الغربيين الذين اهتموا بالديدكتيك في مختلف العلوم أمثال: بروسو (G. Brousseau)[12]، وكلايسر(G. Glaeser)[13]، وشوفالار(Y.

---

[11]- أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، ، ص:140.

[12] -Brousseau G. (1998) ***Théorie des situations didactiques***. Grenoble : La Pensée Sauvage.

[13] -Glaeser G. (1999) ***Une introduction à la didactique expérimentale des mathématiques.*** Grenoble : La Pensée Sauvage.

(Chevallard[14]، وهالتي (J.-F. Halté)، وبرونكار(J.-P. Bronckart)، ودولاكوت (Goéry Delacôte)[15]، ومالكرانج (J.L. Malgrange)، وفيينو(L. Viennot et)[16]، وجيوردان (Giordan A) [17]، ونارسي كومب (Narcy-Combes)[18]، وتيريس (Terrisse A.)[19]، وروتر (Reuter) [20]، وآخرين...

ومن أهم الباحثين العرب الذين اهتموا بفن التدريس عبد العليم إبراهيم[21]، وعلي أحمد مدكور[22]، ومحمد حسين آل ياسين[23]، ومحمد الدريج[24]، وأحمد أوزي[25]، وعبد الكريم

---

[14]-Chevallard Y. (1985) ***La transposition didactique***. Grenoble : La Pensée Sauvage. (Nouvelle édition augmentée de « *Un exemple de la transposition didactique* » avec M.-A. Johsua).

[15]- Delacôte G. (1996) ***Savoir apprendre: les nouvelles méthodes.*** Paris : Odile Jacob.

[16]-Viennot L. (2003) ***Raisonner en physique: La part du sens commun***. De Boeck Université.

[17] -Giordan A. (1999) ***Une didactique pour les sciences expérimentales.*** Paris : Belin.

[18]- Narcy-Combes M.-F. (2005) ***Précis de didactique, devenir professeur de langues.*** Ellipses.

[19] -Terrisse A. (2000) **Didactique des disciplines. Les références au savoir.** De Boeck Université.

[20]- Reuter Y. *dir.* (2007/2010) **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.** Bruxelles: De Boeck.

[21]- عبد العليم إبراهيم: **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، دار المعارف بمصر، الطبعة السادسة.

[22]- علي أحمد مدكور: **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المسيرة، عمان، الأردن، الطبعة الثانية 2010م.

[23]- محمد حسين آل ياسين: **المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة**، منشورات دار القلم، بيروت، لبنان، ومكتبة الشعب، بغداد، العراق.

[24]- محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1983م.

غريب[26]، ولحسن مادي[27]، وعبد الواحد أولاد الفقيهي[28]، ومحمد أمزيان[29]، وأحمد شبشوب[30]، والحسن اللحية[31]، وعبد الرحمن التومي[32] ، وجميل حمداوي[33]،...

وتنطلق العملية التعليمية- التعلمية من مدخل أساسي يتمثل في تحديد الأهداف الإجرائية أو الكفايات النوعية من أجل التثبت من تحقيقها. لذا، لابد أن يختار المدرس المحتويات المناسبة، والطرائق البيداغوجية الكفيلة بالتبليغ وتسهيل الاكتساب والاستيعاب. ثم هناك الوسائل الديدكتيكية التي يستعين بها المدرس لتقديم درسه وتوضيحه بشكل جيد. أما المُخرجات، فتقترن بقياس الأهداف والقدرات والكفاءات لدى المتعلم على مستوى الأداء والممارسة والإنجاز. ويتحقق هذا القياس عبر محطات التقويم التشخيصي، والمرحلي، والنهائي.

---

[25]- أحمد أوزي: **التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1999م.

[26]- عبد الكريم غريب والبشير اليعقوبي: **التدريس بواسطة المجزوءات**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

[27]- لحسن مادي: **تكوين المدرسين، نحو بدائل لبناء الكفايات**، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار اليضاء،المغرب، الطبعة الأولى سنة 2001م.

[28]- عبد الواحد أولاد الفقيهي: **الذكاءات المتعددة : التأسيس العلمي**، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2012م.

[29]- محمد أمزيان : **بيداغوجيا المعرفة**،أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2016م.

[30]- أحمد شبشوب: **المدخل إلى الديدكتيك العامة**، منشورات رمسيس، دفاتر في التربية ، العدد1997/2م.

[31]- الحسن اللحية: **بيداغوجيا التعاقد**، منشورات المعارف، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010م.

[32]- عبد الرحمن التومي: **الجامع في ديدكتيك اللغة العربية**، مطبعة المعارف، الرباط، المغرب، الطبعة الثانية 2016م.

[33]- جميل حمداوي : **ديدكتيك الأنشطة التربوية في التعليم الأولي**،أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2015م؛ **الأقسام المشتركة في التعليم الابتدائي المغربي**،منشورات مكتبة سلمى الثقافية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2015م؛ **محطات العمل الديدكتيكي**، منشورات مكتبة سلمى الثقافية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2015م؛ **نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)**، منشورات مكتبة سلمى الثقافية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2015م.

ولايمكن الحكم على الهدف أو الكفاية إلا بالتقويم الذي قد يكون تشخيصيا، أو قبليا، أو تكوينيا، أو إجماليا، أو إشهاديا، أو مستمرا، أو إدماجيا...وبعد ذلك، نلتجئ إلى التغذية الراجعة(الفيدباك Feed back)، والدعم، والمعالجة الداخلية والخارجية.

ويعني هذا كله أن الديدكتيك، أو التربية الخاصة، تعتمد على الأهداف أو الكفايات من ناحية أولى، والمضامين والطرائق والوسائل الديدكتيكية من ناحية ثانية، والتقويم والفيدباك من ناحية ثالثة.

رابعا، الفرق بين البيداغوجيا والديدكتيك:

لابد من التمييز بين البيداغوجيا والديدكتيك، فالأولى عبارة عن نظرية عامة تُعنى بتربية الطفل وقضايا التعليم ومشاكله بصفة عامة، أو تهتم بالتعليم أو الفعل التربوي. بينما تهتم الثانية بالممارسات والتطبيقات الصفية، والتركيز على المتعلم ونظريات التعلم وتبليغ المعارف[34]، والعناية بالتدريس فنا وعلما، وتتخذ طابعا تطبيقيا خاصا.

ومن ثم، يتميز الديدكتيك بطابعه الإبستمولوجي (الميتامعرفي) من جهة ، مادام يهتم بمناهج التدريس، والتركيز على طرائق التعليم، وتبيان آليات اكتساب المعرفة ، واستجلاء الإجراءات والتطبيقات والممارسات المختلفة المستعملة في ذلك. ومن جهة أخرى، يتخذ طابعا موسوعيا لكونه يدرس فن التدريس في مختلف التخصصات والعلوم.ومن هنا، يهتم الديدكتيك بأسئلة التدريس والتكوين، وبناء المعرفة لدى المتعلم، والتعرف إلى مختلف مناهج التعليم بأسسها، وأهدافها، وآلياتها، ونجاعتها. وقد تطورت مناهج الديدكتيك منذ سنوات السبعين من القرن الماضي في مختلف المواد المتعلقة بالعلوم الإنسانية والتجريبية والدقيقة.

---

[34] -A regarder : **Pédagogie générales**, Nancy, MAFPEN, 1987.

وعلى الرغم من الفوارق الموجودة بين البيداغوجيا والديدكتيك، فإنهما يشتركان في دراسة الظواهر التربوية والتعليمية، ويهدفان إلى معرفة التعلمات ونظرياتها وتطبيقاتها.

خامسا، علاقة الديدكتيك بالعلوم الأخرى:

يلاحظ أن للديدكتيك علاقات وثيقة ووطيدة بمجموعة من العلوم والتخصصات المعرفية كعلاقتها بالفلسفة، والإبستمولوجيا، وعلم النفس السلوكي، وعلم النفس المعرفي، وعلم الاجتماع، والبيداغوجيا، والإعلاميات، واللسانيات، ونظريات التعلم، والبيولوجيا...

ويعني هذا كله أن للديدكتيك صلة وثيقة بعلم النفس ، فكثير من قضايا التربية والتعليم لها أصول سيكولوجية، مثل: سيكولوجية الطفل والمراهق، ونظريات النمو والتعلم، والسيكولوجيا المعرفية. ومن ثم، يعد علم النفس عبارة عن خطاب ميتامعرفي يطرح أسئلة جوهرية وعميقة حول النفس الإنسانية ومشاعرها الروحية وانفعالاتها الوجدانية. أضف إلى ذلك أن علم النفس هو الذي يدرس الحالات الذهنية والعمليات الفكرية عند الفرد، مثل: التفكير، والتذكر، والنسيان، والانتباه، والتعلم، والذكاء، والحفظ، واكتساب اللغة...إلى جانب دراسة دوافع الإنسان، وغرائزه، وانفعالاته، وحاجياته، وميوله النفسية...

ثم لاننسى العلاقات التي توجد بين الديدكتيك والفسيولوجيا، والبيولوجيا، والطب، وعلم الأخلاق، والمنطق، والرياضيات، وعلم الإحصاء، وعلم المناهج (الميتودولوجيا)، والآداب، وعلم الفن والجمال، والتاريخ، ومناهج البحث العلمي والتربوي...

ويعني هذا كله أن سلوك الفرد ظاهرة مركبة ومعقدة، تتحكم فيه مجموعة من العوامل السياسية ، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والتاريخية، والدينية، والحضارية، والبيولوجية، والعرقية، والفلسفية، والأخلاقية، والتربوية...

وخلاصة القول، يتبين لنا أن مادة الديدكتيك هي علم التدريس ، أو فن التعليم، أو التربية الخاصة، أو مناهج المواد التعليمية...

ومن هنا، تندرج مادة الديدكتيك ضمن العلوم الإنسانية على غرار علم الاجتماع، والأنتروبولوجيا، والإثنولوجيا، والتاريخ...بيد أن علميتها نسبية لوجود مجموعة من العوائق التي تحول دون تحقيق العلمية الموضوعية الحقيقية الصارمة، مثل: مشكل الذاتية، ومشكل التجريب، ومشكل الحتمية، ومشكل القانون. ناهيك عن كون الإنسان ظاهرة مركبة ومعقدة ومتشعبة، وظاهرة حية، ومتغيرة، وإنسانية، وحرة، ومستقلة. ومن هنا، يصعب دراستها دراسة علمية موضوعية كالعلوم التجريبية الوضعية. ولكن يمكن الحد من الذاتية نسبيا باتباع المناهج الكيفية والكمية، واستخدام الإحصاء، والارتكان إلى دراسة الحالة، وتمثل التجريب الارتباطي بدل الارتباط السببي.

الفصل الثاني:

مقاربات التدريس بالمغرب

(المضامين- الأهداف- الكفايات)

لقد عرف تخطيط المنهاج التربوي المغربي ثلاث محطات كبرى، يمكن حصرها فيما يلي:

❶ **محطة المضامين والمحتويات:** يعتمد المنهاج على موضوعات أو تيمات أو محاور أو وحدات أو مفاهيم معينة، مثل: الدراسة، والطفولة، والهجرة، والعمل، والسفر، ووسائل النقل، والمدينة، والبادية....وقد امتدت هذه المرحلة من الستينيات إلى الثمانينيات من القرن الماضي.

❷**محطة الأهداف** التي واكبت فترة الثمانين من القرن العشرين، فقد قسمت الأهداف التربوية إلى أهداف وغايات عامة، وأهداف وسطى، وأهداف إجرائية خاصة ، في ضوء منظور السيكولوجيا السلوكية(واطسون، وبافلوف، وسكينر).

❸**محطة الكفايات** التي تبلورت في المغرب في سنوات العقد الأول من الألفية الثالثة لربط التعليم بواقع الشغل والمهننة. وقد انبنت هذه النظرية الجديدة على مجموعة من التصورات الإبستمولوجية، مثل: النظرية المعرفية، والنظرية التوليدية التحولية (نوام شومسكي)، والنظرية البنائية التكوينية (جان بياجي)، وكل النظريات السياقية التي تربط الذات بالمحيط أو السياق الخارجي. دون أن ننسى النظريات التربوية القائمة على التعلم الذاتي، ومراعاة الفوارق الفردية (البيداغوجيا اللاتوجيهية، والبيداغوجيا المؤسساتية، وديناميكية الجماعات، وبيداغوجيا التفريدية، وبيداغوجيا الأخطاء...)

وعليه، فقد عرف النظام التربوي المغربي ثلاث محطات رئيسة على مستوى التعليم والتدريس، فقد كان الأستاذ يدرس وفق المضامين، أو وفق الأهداف، أو وفق الكفايات. وهذا، ماسوف نعرفه في الفصول التالية:

أولا، التدريس بالمضامين:

ارتبطت العملية التعليمية- التعلمية بالمغرب بثلاث مقاربات رئيسة هي: المقاربة بالمضامين، والمقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفايات. فقد كانت المقاربة الأولى مقترنة بالمدرسة التربوية التقليدية إلى حد كبير.في حين، ارتبطت المقاربة الثانية بالمدرسة النفسية السلوكية.بينما تحيل المقاربة بالكفايات على النفس المعرفي المعاصر.

1/ مفهوم المقاربة بالمضامين وسياقها التاريخي:

تمثل النظام التربوي المغربي منذ الستينيات من القرن الماضي إلى غاية سنوات الثمانين من القرن نفسه المقاربة المضمونية التي تركز على المحتويات والمعارف والمعلومات الكمية. ومازال كثير من المدرسين المغاربة، إلى يومنا هذا ، ينهجون هذه المقاربة بكل خصائصها ومواصفاتها وإجراءاتها، على أساس أنها مقاربة تدريسية ناجحة، وناجعة، ومثمرة، ومفيدة.

بمعنى أن المقاربة بالمضامين هي تقديم مجموعة من المعارف لحشو رؤوس المتعلمين بها من أجل حفظها بغية استرجاعها عند الامتحان.لذلك، كان التعليم المغربي في تلك الفترة كميا إلى حد كبير.بمعنى أنه كان يقيس المعلومات والقدرات المعرفية، ولايهتم بالكيف، والتقنيات، والدرايات، والمهارات . وبالتالي، كان المدرس هو رمز السلطة.في حين، كان التلميذ متلقيا سلبيا، لايستطيع أن يشارك في بناء الدرس وتفعيله.ومن ثم، فقد كانت العلاقة التفاعلية الموجودة بين المدرس والمتعلم علاقة عمودية بامتياز.

تهتم هذه المقاربة التي تطبقها المدرسة التقليدية بتقديم المعارف الموسوعية ، والتركيز على المدرس دون المتعلم، والاهتمام بالكم على حساب الكيف، والعناية بالتعليم دون التعلم، وتقديس المعرفة والمدرس على حساب المتعلم. ومن ثم، يكون الهدف من هذه المقاربة المضمونية هو تكوين متعلم يحافظ على قيم المجتمع وعاداته وأعرافه وتقاليده، وينصهر في المجتمع كباقي المواطنين الآخرين. ومن هنا، يتبين لنا أن هذه المقاربة عبارة عن نسق

تربوي ذي بعد معارفي، تولي أهمية كبرى لمركزية المدرس، ومركزية المعرفة، ومركزية الحفظ والاستظهار، والرغبة في إدماج المتعلم في مجتمع محافظ.

2/ مقومات المنهاج التقليدي:

ينبني المنهاج التقليدي على فعل التدريس المحض، وليس على بناء التعلمات بطريقة تكوينية. ناهيك عن الاهتمام بالمعرفة الكمية، و العناية بالمدرس على حساب المتعلم، وتغييب اللعب على أساس أنه مضعية للوقت.ومن ثم، يصبح المتعلم متلقيا سلبيا، لايحاور ولايبدي خياراته واقتناعاته وأسئلته التي تحيره. ومن ثم، ينبني المنهاج التقليدي على فلسفة العقاب، وعدم الأخذ بالتصميم والتخطيط وفلسفة التدبير، وعدم الاستهداء بعلم النفس وعلم الاجتماع، وعدم ربط التعليم بالحياة والأنشطة والحرية. وكان الهدف الرئيس من هذا التدريس هو شحن عقول المتعلمين بالمعرفة واستظهارها وحفظها ، وتقويم المتعلمين في مدى تمكنهم من تلك المعارف الموسوعية.

إذاً، فالمنهاج التقليدي هو ذلك المنهج الذي يركز على المضامين والمحتويات والمعلومات. وهو الذي ينطلق من مقاربة المضامين في شكل مقررات دراسية ضيقة النطاق دون احترام خصائص المتعلمين النمائية، والبيولوجية، والفيزيولوجية، والنفسية، والاجتماعية، ومتطلبات الحياة العملية واليدوية والمهنية على حد سواء.

ومن هنا، يبدو أن المنهاج، بمفهومه التقليدي- حسب حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي- " عبارة عن مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها، وقد كانت هذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تمثل المعرفة بجوانبها المختلفة، أي: إنها كانت تتضمن معلومات علمية ورياضية ولغوية وجغرافية وتاريخية وفلسفية ودينية وفنية...إلخ.

وحيث إن هذه المعلومات كانت تقدم في صورة مواد دراسية مختلفة موزعة على مراحل الدراسة وسنواتها. فمعنى ذلك أن المنهاج بمفهومه التقليدي هو مجموعة المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها ويقوم التلاميذ بدراستها. ومن هنا، أصبحت كلمة منهاج مرادفة لكلمة مقرر دراسي وبمرور الوقت أصبح استخدام كلمة منهاج أعم وأشمل من استخدام كلمة مقرر حتى أصبحنا نسمع بمنهاج الجغرافيا ومنهاج التاريخ ومنهاج العلوم...إلخ. وكان المدرسون أكثر الفئات استخداما لكلمة منهاج بالمعنى الذي أشرنا إليه والدليل على ذلك أنهم كانوا يكتبون في أول صفحة من دفتر تحضير دروس المادة "توزيع المنهاج على أشهر وأسابيع العام الدراسي" . والمقصود بالمنهاج هنا هو المقرر الدراسي للمادة.

وبكل أسف فإن هذا المفهوم التقليدي للمنهاج مازال مستخدما حتى الآن لدى عامة الشعب بل ولدى الكثير من القائمين بالعملية التعليمية بالرغم من أن هذا المفهوم قد تغير تغييرا جوهريا كما سنرى فيما بعد.[35]"

إذا، يقوم المنهاج التقليدي على النظرة الكمية، وحشو رؤوس المتعلمين بمعارف ومعلومات كثيرة دون الاستهداء بعلم النفس ومبادئه وقوانينه. علاوة على الإشادة بسلطة المعلم باعتباره مصدر المعلومة. أما المتعلم، فهو يتلقى المعلومات فقط دون محاولة بنائها أو تكوينها ذاتيا، أو المشاركة في مناقشة المدرس والحوار معه عموديا، أو الحوار مع زملائه أفقيا.

3/ التعليم الموسوعي:

يستند التعليم الموسوعي إلى تجميع المعلومات والبيانات والمعطيات، والتركيز على الحفظ والاستظهار، والتوسع في مجموعة من المعلومات والمعارف والتخصصات. ويتميز المقرر

---

[35]- الوكيل حلمي أحمد، المفتي محمد أمين، **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، طبعة 2005م، ص:6.

الدراسي بكونه مقرر المضامين والمحتويات ، وليس مقرر أهداف، وقدرات، وكفايات، ومهارات، ودراسات، وتقنيات. ومن هنا، يرى الحسن اللحية أن المقرر الدراسي " هو مرادف المواد أو الدروس، وهو نفسه بالنسبة لجميع التلاميذ . يحدد المقرر ما ينبغي أن يتعلمه التلاميذ في كل سنة دراسية وفي كل مادة من المواد المدرسة في السنة.[36]"

إذاً، فالمقرر الدراسي عبارة عن لائحة أو فهرس من المواد والمحتويات الواجب تعلمها وتدريسها. ويمكن القول: إن المقرر الدراسي هو تفصيل للدروس والأنشطة المصحوبة بالتوزيع السنوي[37].

وعليه، فالمقرر الدراسي هو عبارة عن مواد ومحتويات ومضامين وتيمات موضوعاتية وموارد دراسية في شكل عناوين مترابطة ومتسلسلة، أو هو جملة من النصوص والمعارف والمعلومات والمهارات والموارد والمواقف والحقائق والمفاهيم والمصطلحات التي يختارها مجموعة من الخبراء والمدرسين والمفتشين واللجان التربوية لتكون رهن إشارة المتعلمين وفي خدمتهم. وبالتالي، تخدم ميول المتعلمين الذهنية والوجدانية والحسية الحركية، وتراعي اتجاهاتهم النفسية، وتلبي حاجياتهم المختلفة والمتنوعة.

ويرد المقرر في شكل مواضيع ودروس وموارد ومواقف ومهارات ووحدات ومحتويات وخبرات وتجارب تكسب المتعلمين ما يحتاجونه من معارف ومعلومات وحقائق مهمة لاستضمارها بغية توظيفها في مجالات الحياة المختلفة. بيد أن المقرر الدراسي في التعليم التقليدي يُعنى بالمضامين والمحتويات والحقائق اليقينية والمعلومات المهمة. بيد أن هذه المعلومات نسبية وغير حقيقية، وتتغير في الزمان والمكان.

[36] - الحسن اللحية: **الامتحانات المهنية (علوم التربية)**، منشورات المعارف، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2011م، ص:242.

[37] - نفسه ، ص:242.

ويرتكز التعليم الموسوعي على المدرس باعتباره صاحب سلطة معرفية يقدمها للتلميذ جاهزة بواسطة مجموعة من الأسئلة التي تستوجب الحفظ، والتقليد، والمحاكاة، والتكرار. ومن ثم، يصبح التلميذ مرتكنا إلى مدرسه، لايستطيع أن يواجه ما يتعرضه من المواقف المستجدة، أو يلبي طلبات المقاولات الحديثة ؛ لأنه لايملك الكفاءات والمهارات المهنية والمنهجية و التواصلية والذهنية واللغوية؛ بل يقف مكتوف اليدين عاجزا عن التأقلم والتكيف مع مستجدات الواقع الاقتصادي الجديد .ومن ثم، تبقى معارفه نظرية مجردة غير وظيفية تنقصها الممارسة والخبرات التجريبية.

ومن هنا، يكون الاهتمام ، في التعليم الموسوعي، بالكم على حساب الكيف، ويلتجئ المدرس إلى التحفيز السلوكي الميكانيكي من خلال الاسترشاد بثنائية الحافز والاستجابة لتوجيه دفة القسم؛ مما ينتج عنه ردود أفعال التلاميذ السلبية، ونفورهم من القسم لانعدام الأنشطة الذاتية والخبرات الفردية. ومن ثم، ينكمشون على أنفسهم خوفا أو خجلا أو جهلا بما يُعطى لهم من دروس ومعارف كمية يصعب الإحاطة بها في سنة كاملة.

و لم يظهر نموذج الوحدات في ميدان التدريس ووضع المناهج التربوية إلا رد فعل على المنهاج التقليدي الذي كان يدرس المواد الدراسية بطريقة منفصلة دون توفرها على وحدة معرفية شمولية، ودون مراعاة الأسس النفسية، والاجتماعية، والديدكتيكية، والتربوية . ومن هنا، اتسم المنهج التقليدي بكثير من العيوب، وفي مقدمتها أنه كان يلتزم بالحدود الفاصلة بين المواد وبين موضوعات المادة الواحدة.وقد أدى ذلك إلى تفكك الدراسة وضياع وحدتها.

كما أن الاهتمام بجانب المعلومات دون غيرها من بقية أهداف التربية قد أدى بكثير من المدرسين في ظل المناهج التقليدية إلى إهمال ربط الدراسة بالحياة، والاعتماد في تقديم الحقائق إلى التلاميذ على التلقين؛ مما أدى - بدوره - إلى إهمال النشاط، والمساهمة في سلبية التلميذ.

ومما يؤخذ على المناهج التقليدية كذلك عدم وضوح الأهداف سواء بالنسبة للمدرس أم التلميذ، وقد أدى ذلك إلى سيادة هدف واحد في ظل الدراسة التقليدية هو تحقيق الهدف الكمي بتحصيل المادة المدرسة، والاستعداد للامتحان، وترجيح كفة الكتاب المدرسي وتغليبه على جميع المكونات التعليمية الأخرى.

4/ المقاربة بالمضامين بين المواد المنفصلة والمتصلة:

بعد الاستقلال مباشرة، تمثل التعليم المغربي نظرية الوحدة والفروع على المستوى البيداغوجي والديدكتيكي؛ إذ انتقل من نظرية الوحدة كما يتجلى ذلك واضحا في كتاب(**اقرأ**) لأحمد بوكماخ ، وكتاب الفرنسية (**Bien lire et comprendre/H.Tranchart**) ، ليتبنى - بعد ذلك- نظرية الفروع. ومن المعلوم أن نظرية الوحدة هي تدريس مادة ما كأن تكون اللغة العربية أو اللغة الفرنسية على أنها وحدة مترابطة ومتكاملة من خلال مراعاة الأسس التربوية والنفسية واللغوية، كأن نستثمر نص القراءة – مثلا- في التعبير، والتذوق، والإنشاء، والشكل، والنحو. بمعنى أن نظرية الوحدة أو المنهج المحوري - حسب عبد العليم إبراهيم - هي" أن ننظر إلى اللغة على أنها وحدة مترابطة متماسكة، وليست فروعا مفرقة مختلفة، ولتطبيق هذه النظرية في تعليم اللغة يتخذ الموضوع أو النص محورا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية، فيكون هو موضوع القراءة، والتعبير، والتذوق، والحفظ، والإملاء، والتدريب اللغوي... وهكذا، وقد كانت هذه الطريقة هي السائدة في العهود الأولى تدريسا وتأليفا، وكتاب (الكامل) للمبرد يعد مثالا للتأليف على هذه الطريقة؛ ففيه يعرض النص، ويعالج من الناحية اللغوية والنحوية والصرفية وغيرها. وطبيعي أن نظرية الوحدة لاتعترف بتخصيص حصص معينة لنوع من أنواع الدراسات اللغوية"[38].

---

[38]- عبد العليم إبراهيم: **المموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة السابعة، 1973م، ص:50.

ويضاف إلى ذلك أن المدارس العتيقة والأصيلة بالمغرب ، كجامع القرويين، كانت تتخذ هذا المنهج في التعليم والتدريس؛ حيث يُستثمر النص أو الكتاب المنطلق ليكون وثيقة للدراسة الشاملة والكلية.

أما نظرية الفروع، أو ما يسمى أيضا بمنهج المواد المنفصلة، فالمقصود بها تدريس اللغة العربية أو اللغات الأجنبية بطريقة فرعية مستقلة. بمعنى أن المدرس يدرس مواد مختلفة من اللغة العربية - مثلا- على أنها فروع مستقلة في مناهجها وبنياتها الديدكتيكية والبيداغوجية. ويرى عبد العليم إبراهيم أن المراد بها في تعليم اللغة " أننا نقسم اللغة فروعا، لكل فرع منهجه وكتبه وحصصه، مثل: المطالعة، والمحفوظات، والتعبير، والقواعد، والإملاء، والأدب، والبلاغة.

ولتطبيق هذه النظرية يعالج كل فرع من هذه الفروع على أساس منهجه المرسوم في حصصه المقررة في الجدول الدراسي."[39]

وقد تبنى المغرب هذه الطريقة منذ سنوات السبعين من القرن العشرين في السلك الإعدادي، فقد كان هناك كتاب للقواعد، وكتاب للقراءة، وكتاب للمحفوظات، وكتاب للتاريخ، وكتاب للجغرافيا، وكتاب للتربية الوطنية، وكتاب للتربية الإسلامية. وكانت لكل مادة طريقتها في التدريس والتوجيه...، وعلى الرغم من ذلك فقد كان المنهاج تقليديا ومضمونيا بامتياز.

وعليه، يمكن الحديث عن أنواع عدة من المناهج الدراسية والتربوية على النحو التالي:

❶ **منهاج المواد المنفصلة:** يقصد به ذلك المنهاج الذي يقوم على تدريس المواد التعليمية بطريقة منفصلة، والعناية بكل مادة دراسية مجزأة على حدة " بتنظيم المعلومات والمهارات المطلوب إمداد التلاميذ بها في صورة مواد دراسية مستقلة " تاريخ. جغرافية.لغة.رياضة..."

---

[39]- عبد العليم إبراهيم: **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، ص:50-51.

وقد يكون طابع هذا المنهاج المغالاة في الفصل بين هذه المواد، وقد يلاحظ فيه شيء من الربط بينها.

ومن خواص هذا المنهاج أن كل مادة تعتبر مستقلة استقلالا تاما أو نسبيا عن غيرها من المواد الدراسية، وأن لكل مادة منهجا معينا، ووقتا محددا، وكتابا خاصا، وأن لكل مادة- كذلك- أهدافا ووسائل.

ومما يؤخذ على هذا المنهاج أنه يغفل ميول التلاميذ؛ لأنهم قد يدرسون أشياء لاتميل إليها نفوسهم، ومن عيوبه أيضا أن فيه تفريقا وتنافرا بين المعلومات في أذهان التلاميذ، فتصبح هذه المعلومات غير وظيفية، أي عاجزة عن حل المشكلات الحيوية، كما أن المغالاة في الأخذ بهذا المنهج قد تدعو إلى إهمال الأحداث الجارية والحياة المعاصرة، وقد يطغى اهتمام المدرس بالمادة على حق التلميذ من المشاركة الإيجابية.[40]"

وعليه ، يدرس هذا المنهاج الخبرات التعليمية في شكل مجزوءات ووحدات ومواد منفصلة، على الرغم من انصهارها ضمن الكل.والهدف من ذلك هو تبسيط المعلومات والمعارف والمحتويات، وتسهيلها على مستوى الأداء والإنجاز والتبليغ، والتمييز بين مختلف المكونات المستقلة.

إذاً، فمنهاج المواد المنفصلة هو" المنهاج التقليدي المعروف المكون من مواد دراسية منفصلة موزعة على سنوات الدراسة المختلفة والتاريخ والجغرافيا والعلوم والحساب والهندسة والرسم والأشغال، وفي هذا المنهاج لا توجد أية رابطة بين مادة دراسية وبين باقي المواد ، فالخبرة فيه مفككة والمواد حسب منطق الكبار والمتخصصين في المواد المختلفة، و البعد عن سيكولوجية الأطفال، كما أن المواد المختلفة المستوى التلاميذ بل إنها في العادة فوق

---

[40]- عبد العليم إبراهيم: **المواجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة السابعة، 1973م، ص:37.

مستواهم وذلك يرجع الى **نظرية الملكات** التي كانت مسيطرة على فلسفة التربية والتي ترى أن العقل مقسم إلى ملكات، وأن كل مادة من مواد الدراسة تدرب إحدى هذه الملكات، فالشعر يدرب ملكة الخيال، والحساب يدرب ملكة التفكير الى غير ذلك، وكلما زادت المواد الدراسية في الصعوبة كليا أدى ذلك إلى تدريب أقوى وأعمق أثرا لملكات العقل. كما أن هذا النوع من المناهج يعتبر بعيدا كل البعد عن مواقف الحياة العادية بسبب التقسيم المصطنع مما يؤدي إلى عدم اهتمام التلاميذ به، والى اتباع طريقة التلقين والتقرير في توصيله إلى أذهانهم."[41]

ويشبه هذا المنهاج ما يسمى بنظرية الفروع التي يقصد بها تدريس اللغة العربية أو اللغات الأجنبية بطريقة فرعية مستقلة. بمعنى أن المدرس يدرس مواد مختلفة من اللغة العربية -مثلا- على أنها فروع مستقلة في منهاجها وبنياتها الديدكتيكية والبيداغوجية.

وقد تبنى المغرب هذه الطريقة إبان سنوات السبعين من القرن العشرين في الابتدائي، والإعدادي، والثانوي. فقد كان هناك كتاب للقواعد، وكتاب للقراءة، وكتاب للمحفوظات، وكتاب للتاريخ، وكتاب للجغرافيا، وكتاب للتربية الوطنية، وكتاب للتربية الإسلامية. وكانت لكل مادة طريقتها في التدريس، والتقويم، والتوجيه...

❷ **منهاج المواد المترابطة:** يشبه منهاج المواد المنفصلة في المنهاج التقليدي، ولكن هناك ترابط شكلي طفيف بين بعض المواد دون الأخرى كدراسة تاريخ المغرب، وجغرافيا المغرب، وأدب المغرب، دون أن يمتد الترابط إلى باقي المواد الأخرى. ومن ثم، مازالت فكرة الانفصال باقية ، ولم يحقق الترابط دوره الإيجابي في توحيد المواد الدراسية كلها.

❸ **منهاج المواد المتشابهة أو المتسعة:** يعتمد هذا المنهاج على تدريس المواد المتشابهة أو المتسعة كما في التعليم الابتدائي المغربي:

---

[41]- أمينة اللوه وآخرون: **الموجز في التربية وعلم النفس**، دار الكتب العربية، الرباط، المغرب،د.ت، ص: 75-76.

أ- **قطب اللغات** :اللغة العربية، واللغة الفرنسية، واللغة الأمازيغية؛

ب- **قطب الرياضيات**:الجبر، والهندسة، والقياس، إلخ...؛

ج- **قطب مواد التفتح:** التربية التشكيلية، والنشاط العلمي، والتربية البدنية، والتربية الإسلامية،...؛

وهكذا، " يعتبر هذا النوع محاولة أخرى لإدماج المواد الدراسية بعضها في بعض وهو أقرب إلى التكامل من منهاج المواد المرتبطة، وفيه تدمج كل مجموعة من المواد ذات علاقة ببعضها في مادة واحدة، فلا تكون هناك مادة للتاريخ، وأخرى للجغرافيا، وثالثة للتربية الوطنية أو الأخلاق، وإنما ولا منها مادة واحدة هي العلوم الاجتماعية وكذلك في المواد العلمية والرياضية والفنية[42]."

ويعني هذا خلق توأمة بين الدروس والمواد المتشابهة كتقسيمها إلى مواد العلوم الاجتماعية (التاريخ، والجغرافيا ، والتربية الوطنية)، والعلوم الإنسانية(الأدب، والفلسفة...)، والمواد العلمية (الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والعلوم الطبيعية...).

❹**المنهاج المحوري أو المتمركز(Concentré):** يقصد به ذلك المنهاج الذي تتمحور حوله المواد الدراسية في إطار وحدة مترابطة ومتكاملة ؛ حيث تنصهر فيه جميع الوحدات والمجزوءات التعليمية في بوتقة محورية متسلسلة ومتسقة ومنسجمة . أي: إنه" المنهاج الذي يقوم على الترابط والتكامل بين المواد الدراسية، بحيث تتخذ إحدى هذه المواد محورا تدور حوله سائر الخبرات الأخرى، على أن يتجه السير بهذا المنهاج نحو مشكلات الحياة والمجتمع "[43].

---

[42] - أمينة اللوه: نفسها، ص:76-77.

[43]- عبد العليم إبراهيم: نفسه، ص:39.

ومن هنا، يعد المنهاج المحوري " خطوة موفقة نحو ترابط الخبرة وتكاملها ، ونظام المنهاج المحوري باتخاذ إحدى المواد الدراسية نواة أو محورا تدور حوله باقي المواد الدراسية الأخرى، وقد اتخذ التاريخ كنواة في بداية الأمر بحيث يكون أساسا لدراسة الجغرافيا والأدب والتعبير اللغوي. كما أن دروس التعبير الفني كانت تدور حول رسم الآثار والشخصيات التاريخية وعمل نماذج لها، ثم عدل عن التاريخ، وحلت محله الجغرافيا ، ثم عدل عنها إلى العلوم، ولكن وجد أنه ليس من الممكن أن تترابط جميع المواد حول مادة واحدة بطريقة طبيعية دون تكلف أو افتعال، ولهذا أصبح المحور يقوم على مشكلة مشتقة من المواد الدراسية أو من مواقف الحياة العامة. "[44]

إذاً، تنطلق المقاربة المحورية أو المركزية أو البؤرية " من مبدأ كلية المعارف والمواد والتداخل فيما بينها ، بحيث لايمكن عزلها وتجزيئها إلا بالتخلي عن طابعها التكاملي المتناسق.لذا تؤكد هذه المقاربة على أنه ينبغي أن لاننطلق من المواد لبناء البرنامج أو المنهاج، بل ينبغي أن ننطلق من معايير أخرى تلتقي عندها جميع المواد.ولقد أكد تطور الأبحاث العلمية اليوم على الطابع المتداخل والمتكامل للعلوم. فتفسير ظاهرة كيميائية مثلا لايمكن أن يتم في معزل عن الفيزياء والبيولوجيا ، كما أن النظريات العلمية أصبحت تبحث عن نماذج تفسيرية للظواهر تتسم بتعدد أبعادها ، وعدم اقتصارها على مجال علمي واحد. وكذلك في التعليم وجهت الدعوة إلى إزالة الحواجز بين المواد، والتركيز على الأنشطة والإنجازات التي تتميز بتداخل المعارف والمهارات."[45]

ومن هنا، فالمنهاج المحوري هو الذي يركز على تداخل المعارف وتشابهها وتكاملها ضمن نسق تربوي منفتح ومتعدد.

---

[44]- أمينة اللوه وآخرون: نفسه، ص:77.

[45] عبد اللطيف الفارابي وآخران: **البرامج والمناهج**، دار الخطابي للطباعة والنشر، الطبعة الأولى سنة 1990م، ص:93.

5/ نظرية يوهان فريدريش هربارت :

لقد تبنى التعليم المغربي ، عن وعي أو عن غير وعي، الطريقة التدريسية المضمونية التي فصلها الفيلسوف والمربي الألماني يوهان فريدريش هربارت(Johann Friedrich Herbart)، وقد عاش ما بين 1776 و1841م. وتنحصر خطواته التدريسية في خمس خطوات إجرائية هي: التمهيد، والعرض، والربط، والتطبيق، و الاستنتاج والاستنباط. ومازالت نظريته تطبق، بشكل من الأشكال، في أوروبا وأمريكا الشمالية.

وقد ربط هربارت نظريته التربوية بالأخلاق وعلم النفس. وقد اهتم كثيرا بالترابط المعرفي، وتنمية رغبة الاهتمام لدى المتعلم تحفيزا، وتشويقا، وتشجيعا من خلال مراعاة ميول التلاميذ النفسية والاجتماعية والأخلاقية، والربط بين الأفكار القديمة والجديدة في أثناء عرض الدرس وتفصيله اعتمادا على التشابه، والتماثل، والمقايسة، والمقارنة.

وقد خلف لنا يوهان هربارت فردريش مجموعة من الكتب الفلسفية والتربوية والنفسية، مثل: (المدخل إلى الفلسفة/1813م)، و(الفلسفة العملية العامة/1808م)، و(الميتافيزيقا العامة/1828-1829م) ، و(التربية العامة/1806م)،و(خطة محاضرات في علم التربية/1835م)، و(السيكولوجية علماً/1824م).

ويمكن تفصيل خطوات هربارت التربوية على النحو التالي:

1- التمهيد (Introduction).

2- العرض(Présentation).

3- الربط والموازنة (Association).

4- التطبيق(Application).

5- التعميم والتلخيص (Généralisation).

ومن أهم مزايا طريقة هربارت أنها طريقة منظمة ومتسلسلة في عرض المادة العلمية ، وتعتمد على عنصر التشويق قبل العرض ، وتساعد على ترسيخ المعلومات وتثبيتها في أذهان الطلاب. وتسعف الطلاب في التفكير والكشف عن الحقائق، والاعتماد على النفس.

ومن ناحية أخرى، تساعد على ربط الموضوعات ببعضها.
أما عن عيوب هذه الطريقة، فتتمثل في اهتمام هربارت بالأمور الحسية أكثر من عنايته بتربية الخيال والتفكير المستقل. كما تصلح هذه الطريقة في دروس استيعاب المعرفة. أما في دروس كسب المهارة، فإنه يصعب اتباعها. كما تحد هذه الطريقة، بخطواتها المحددة الصارمة، من عملية التفنن في العملية التعليمية. وفي الأخير، تهمل طريقة هربارت الدوافع الداخلية للفرد وكل ما يتعلق باستعداداته ونواحيه النفسية والانفعالية ، وترى أن المربي يستطيع عن طريق المعلومات والأفكار أن يكوّن الدوافع، ويبني العواطف، ويوجه السلوك

6/ إيجابيات المنهاج المضموني وسلبياته:

يبدو أن المنهاج التقليدي سلبي من بعض الجوانب. فهو يُعنى أكثر بالحفظ والتكرار والاجترار فقط، ولا يعنى بنمو الطفل من النواحي الذهنية والعقلية والوجدانية والحسية الحركية، ولا يعطي أهمية للعب أو مستجدات علم النفس والسوسيولوجيا، ولا يأخذ بالطرائق الحديثة و المعاصرة في التدريس، ويهمل حاجات المتعلم وميوله واتجاهاته ومشاكله الذاتية والموضوعية، ويغفل عن توجيه سلوكه نحو الأفضل. ويركز كثيرا على الكم على حساب الكيف، ولايراعي الفوارق الفردية. كما يعد الأخطاء التعلمية عيبا ومهانة وجريرة لاتغتفر ، ولاينظر إليها على أنها طريقة مهمة ومفيدة في التعلم. ويهمل أيضا تكوين العادات والاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ.ناهيك عن تضخم المقررات الدراسية، وعدم ترابط المواد فيما بينها لتشكل نسقا كليا. ويهمل كذلك الجانب العملي و الأنشطة الصفية الفردية والجماعية، ولايهتم بالتعلم الذاتي، وتوجيه المتعلم توجيها صحيحا.

ومن هنا، جاء الميثاق الوطني للتربية والتكوين سعيا وراء" تجاوز الحياة المدرسية الرتيبة المنغلقة على نفسها، والتي تعتمد على تلقين المعارف، وحشو الرؤوس بالأفكار ومحتويات المقررات والبرامج السنوية، وتهمل التنشيط المدرسي، إلى حياة مدرسية نشطة، يتوفر فيها المناخ التعليمي/ التعلمي القائم على مبادئ المساواة والديمقراطية والمواطنة، حياة مدرسية متميزة بالفعالية والحرية والاندماج الاجتماعي، تثير في المتعلم مواهبه، وتخدم ميوله، وتكون شخصيته، وتنشطها نشاطا تلقائيا وحرا في وسط اجتماعي قائم على التعاون لا على الإخضاع."[46]

وتنص المادة التاسعة، من القسم الأول من الميثاق، على هوية مدرسة جديدة، هي مدرسة الحياة أو الحياة المدرسية التي ينبغي أن تكون- حسب الميثاق:

"أ- مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يتجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي."

"ب- مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج عاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي."[47]

وفيما يخص التقويم، إذا كان التقويم التقليدي يهتم بقياس المعارف ، والاهتمام بالكم، والتثبت من قدرات الحفظ والاستيعاب لدى المتعلم؛ فإن التقويم الهادف يركز على الأهداف السلوكية الخاصة والإجرائية بقياسها عمليا في آخر الحصة الدراسية .في حين، يهتم التقويم الكفائي أو الإدماجي بتقويم القدرات الكفائية لدى المتعلم بوضعه أمام وضعيات إشكالية صعبة ومعقدة من أجل أن يجد لها حلولا ناجعة، وتكون تلك

---

[46]- جان بياجي: **التوجيهات الجديدة للتربية**، ترجمة محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء،المغرب، الطبعة الأولى 1988،ص:53.

[47]- وزارة التربية الوطنية المغربية: **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، طبعة2000-2001م ص:11.

الوضعيات مستمدة من الحياة اليومية أو الواقعية أو الحياة المدرسية. ويعني هذا أن المتعلم يتعلم الحياة عبر الحياة ذاتها. ومن هنا، فالتقويم الإدماجي هو السبيل المنهجي للحكم على المتعلم المتمكن أو الكفء أو المؤهل، والحكم أيضا على المنظومة التربوية والديدكتيكية، وتقويم مستوى التعليم في وطننا العربي مقارنة بالتعليم في الدول الغربية أو الدول المتقدمة والنامية . ومن هنا، لايمكن الحديث عن التقويم الإدماجي إلا بالحديث عن المقاربة البيداغوجية بالكفايات.

ثانيا، التدريس بالأهداف:

لايمكن فهم التدريس بالأهداف إلا بالتوقف عند مجموعة من المحطات على النحو التالي:

1/ مفهوم المقاربة بالأهداف:

عرف قطاع التربية والتعليم في المغرب، وبالضبط في سنوات الثمانين من القرن العشرين، مقاربة تربوية جديدة تسمى بنظرية الأهداف. والغرض من هذه النظرية أو هذه المقاربة هو عقلنة العملية التعليمية- التعلمية تخطيطا، وتدبيرا، وتسييرا، وتقويما، بأجرأة الفلسفة التربوية التعليمية الفضفاضة في شكل أهداف عامة وخاصة. والغرض من ذلك كله هو تقويم المنظومة التربوية بصفة عامة، والبحث عن مواطن الضعف والقوة بصفة خاصة. فضلا عن تحفيز المدرسين وتشجيعهم على تقديم الدروس بطريقة علمية هادفة، وواعية، ومركزة، ومخططة، في ضوء تسطير مجموعة من الأهداف الإجرائية السلوكية الخاصة بانتقاء المعايير الكفيلة بالتقويم، والملاحظة، والرصد، والقياس، والاختبار. ومن ثم، العمل على تقويم مدى تحقق النتيجة أو الهدف في آخر الحصة الدراسية؛ لأن ذلك هو الذي يحكم على الدرس بالنجاح أو الإخفاق. وإذا تحقق الهدف المسطر في بداية الدرس، فقد تحقق نجاح العملية التعليمية- التعلمية. وإذا لم يتحقق ذلك، فقد أخفق المدرس في عمليته التعليمية- التعلمية. وبالتالي، فما عليه سوى أن يعيد الدرس من جديد، بتمثل

التغذية الراجعة منهجا وقائيا، ومعيارا تشخيصيا، ومؤشرا تقويميا لسد النواقص الكائنة، ودرء الشوائب غير المتوقعة، والحد من أسباب التعثر الدراسي بتصحيح كل الأخطاء التي ارتكبها في أثناء تقديم مقاطع الدرس في مختلف مراحلها الثلاث: الاستكشافية، والتكوينية، والنهائية.

وقد أخذت المؤسسات التربوية المغربية بهذه المقاربة التربوية الجديدة مع بداية الثمانينيات من القرن الماضي. بيد أنها سرعان ما تخلت عنها بدون روية أو تفكير أو عمق ليجد المدرسون أنفسهم أمام مقاربات تربوية مرتجلة أخرى، مثل: تطبيق دليل الحياة المدرسية، والأخذ بفلسفة الشراكة والمشروع، وتمثل تربية الجودة، والأخذ بالمقاربة بالكفايات والإدماج، والاستفادة من مدرسة النجاح، أو الاستهداء بالميثاق الوطني للتربية والتكوين... بمعنى أن المغرب قد أصبح حقلا للتجارب التربوية الغربية بامتياز؛ حيث عرف تقلبات بيداغوجية عدة، وتعرض كذلك لاهتزازات تربوية مجتمعية مرات ومرات؛ بسبب تذبذب وزارة التربية الوطنية سياسة، وتدبيرا، وتخطيطا؛ وعجزها عن اختيار إستراتيجية تربوية واضحة ودقيقة وناجعة. وربما يكون هذا التقلب راجعا إلى عوامل ذاتية ومزاجية، أو نتيجة لعوامل سياسية ومجتمعية داخلية، أو يكون ذلك نتاجا لعوامل خارجية تتمثل في ضغوط المؤسسات الدولية، ولاسيما المؤسسات المالية والبنكية التي تفرض على المغرب شروطا معينة في تدبير قطاع التربية والتعليم مقابل الاستفادة من المنح، والقروض، والامتيازات.

وإذا كانت المقاربة بالكفايات تعنى بتحديد الكفايات والقدرات الأساسية والنوعية لدى المتعلم في أثناء مواجهته لمختلف الوضعيات- المشكلات في سياق ما، فإن المقاربة بالأهداف هي مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية- التعلمية ذات الطبيعة السلوكية سواء أكانت هذه الأهداف عامة أم خاصة. ويتم ذلك التعامل أيضا في علاقة مترابطة مع الغايات والمرامي البعيدة للدولة وقطاع

التربية والتعليم. وبتعبير آخر، تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطا، وتدبيرا، وتقويما، ومعالجة.

2/ أنـواع الأهـداف:

من المعروف أن الهدف مصطلح عسكري يعني الدقة والتحديد والتركيز في الإصابة. ويعني اصطلاحا وضع خطة أو إستراتيجية معينة على أساس التخطيط والتدبير والتسيير بغية الوصول إلى نتيجة معينة. ومن ثم، يخضع الهدف للتقويم، والرصد، والقياس، والاختبار، والتغذية الراجعة.

وعليه، ثمة مجموعة من الأهداف، مثل: الغايات، والأغراض، والأهداف العامة، والأهداف الخاصة، ويمكن توضيحها على النحو التالي:

أ- الغـايات:

هي مجموعة من الأهداف العامة، أو هي التوجهات والمرامي والأغراض البعيدة التي تريدها الدولة من التربية. بتعبير آخر، الغايات هي فلسفة الدولة في مجال التربية والتعليم، وتتجسد في المنهاج والبرامج الدراسية والمقررات التعليمية ومحتويات الدروس، مثل: عبارة "أن يكون مواطنا صالحا". ومن ثم، فالغايات هي مجموعة من المرامي الفلسفية والطموحات المستقبلية البعيدة التي تتسم بالغموض، والتجريد، والعمومية. ويعرفها محمد الدريج بقوله:

" إن الغايات هي غايات لأهداف تعبر عن فلسفة المجتمع، وتعكس تصوراته للوجود والحياة ، أو تعكس النسق القيمي السائد لدى جماعة معينة وثقافية معينة، مثل قولنا:" على التربية أن تنمي لدى الأفراد الروح الديمقراطية" أو "على المدرسة أن تكون مواطنين مسؤولين" أو " على المدرسة أن تمحو الفوارق الاجتماعية..."...إلخ. فهذه أهداف عامة

تتموضع على المستوى السياسي والفلسفي العام ، وتسعى إلى تطبيع الناشئة بما تراه مناسبا للحفاظ على قيم المجتمع ومقوماته الثقافية والحضارية.[48]"

ومن ثم، فالغايات هي أهداف تربوية كبرى تختلط بالسياسة العامة للدولة. وغالبا، ما تكون أهدافا عامة، ومجردة، وفضفاضة.

ب/ الأهداف العامة أو الأغراض:

يقصد بالأغراض، أو الأهداف العامة، توجهات التربية والتعليم.أي: تتعلق بأهداف قطاع التربية والتعليم في مجالات التكوين، والتأطير، والتدريس. ومن ثم، فللتعليم الابتدائي أهدافه العامة، وللتعليم الإعدادي والثانوي أهدافه العامة، وللتعليم الجامعي أهدافه العامة، وللتكوين المهني كذلك أهدافه ومراميه وأغراضه. ويعني هذا أن الأغراض أقل عمومية من الغايات. ومن ثم، ترتبط بفلسفة قطاع التربية والتعليم. في حين، ترتبط الغايات بسياسية الدولة العامة كأن نقول - مثلا- يهدف التعليم المهني إلى تكوين مهنيين محترفين في مجال التكنولوجيا والصناعة.

ج/ الأهداف الوسطى:

تتموقع الأهداف الوسطى بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة. بمعنى أنها أقل عمومية وتجريدا من الأهداف العامة، وأقل إجرائية وتطبيقا من الأهداف الخاصة. وبالتالي، فالصنافات المعرفية والانفعالية والحسية الحركية عبارة عن مجموعة من المراقي المتدرجة في العمومية. بيد أنها تقترب من الخصوصية، مثل: أن يعرف التلميذ أخوات كان، ويستظهر القصيدة الشعرية، و يتذوق الشعر، ويقفز بالزانة...

د/ الأهداف الخاصة:

---

[48]- محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1983م، ص:36.

يقصد بالأهداف الخاصة الأهداف السلوكية أو الأهداف الإجرائية. ونعني بالأهداف الإجرائية تلك الأهداف التعليمية القابلة للملاحظة، والقياس، والتقييم. وغالبا، ما تصاغ في شكل أفعال مضارعة محددة بدقة (أن يراجع التلميذ درسه السابق في النحو). ويعني هذا أن الهدف الإجرائي هو إنجاز فعلي خاضع للقياس والملاحظة الموضوعية، وقد يكون هدفا معرفيا، أو هدفا وجدانيا ، أو هدفا حسيا حركيا. وفي هذا الصدد، نقيس سلوك المتعلم، لا سلوك المدرس، بأفعال مضارعة محددة بدقة قياسية. وفي هذا السياق، يقول محمد الدريج:

" يمكن أن نلاحظ بأن صياغة الأهداف الخاصة تكون دائما صياغة واضحة ، وتكون لكلماتها معاني واحدة غير قابلة للتأويل. إن صياغة الهدف الخاص يجب أن تتجنب العبارات الضبابية التي توحي بعدد كبير من التأويلات التي قد يفرضها تباين الأشخاص، واختلاف المواقف؛ مما قد يؤدي إلى تعطل التواصل بين المدرس والتلاميذ وبينه وبين زملائه في الفصل.

ثم إن ما يميز الأهداف الخاصة هو كونها تصف سلوكا قابلا للملاحظة...ثم إن الأهداف الخاصة تحدد شروط ظهور السلوك..."[49]

وعليه، فالأهداف الخاصة أو الإجرائية هي أهداف سلوكية تعليمية معرفية، وانفعالية، وحسية حركية، تقيس إنجازات المتعلم بعبارات واضحة ودقيقة. ومن ثم، تكون قابلة للملاحظة، والقياس، والتقييم.

3/ السياق التاريخي للمقاربة بالأهداف:

تبلورت نظرية الأهداف في الولايات المتحدة الأمريكية في سنة 1948م لمناقشة أسباب الفشل الدراسي في المؤسسات التعليمية، وقد انعقد الاجتماع في بوسطن بمناسبة تنظيم

---

[49]- محمد الدريج: نفسه، ص:38.

مؤتمر الجمعية الأمريكية للسيكولوجيا، وقد ترتب عن ذلك قرار بالإجماع لتوصيف السلوك التربوي، وتحديد استجابات المتعلمين في ضوء سلوك إجرائي محدد بدقة لقياسه إجرائيا. بمعنى أن المؤتمرين قد وصلوا إلى أن ترقية التعليم وتطويره، والحد من ظاهرة الإخفاق، سببه غياب الأهداف الإجرائية.أي: إن المدرس لا يسطر الأهداف التي يريد تحقيقها في الحصة الدراسية.

ومن ثم، فقد آن الأوان للتفكير في صنافات الأهداف المعرفية والوجدانية والحسية الحركية لوصف مختلف استجابات المتعلم من خلال صياغتها في عبارات سلوكية محددة ودقيقة، وتصنيفها في مراق متراكبة تتدرج من السهولة إلى الصعوبة والتعقيد. ومن ثم، خرج المؤتمر السيكولوجي بنظرية تربوية جديدة تسمى بنظرية الأهداف أو الدرس الهادف الذي يقوم على تحديد مجموعة من الأهداف السلوكية المرصودة والملاحظة سواء أكانت أهدافا عامة أم خاصة. ومن هنا، ارتبطت نظرية الأهداف بجماعة شيكاغو، وقد كان رالف تيلر(Ralph Tyler) سباقا إلى تحديد مجموعة من الأهداف باعتبارها مداخل أساسية لتطوير التعليم ، والرفع من مستواه . بمعنى أن رالف تايلر كان سباقا منذ سنة 1935م إلى عقلنة العملية الإنتاجية انطلاقا من تحديد مجموعة من الأهداف . وفي هذا الإطار، يقول محمد الدريج:

" والحقيقة أن الفضل يعود في الدرجة الأولى إلى رالف تايلر(Ralph Tyler) ، إذ كان من أبرز الداعين إلى تعيين الأهداف التي يجب أن يرمي إليها التعليم، وخاصة في كتيب له تحت عنوان (**أساسيات المناهج**)، والذي نقله إلى العربية أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر منذ سنة 1962م.

وقد انطلق تايلر من أن التحقق من صحة أساليب التعليم وأساليب الامتحان، لا يتم بالرجوع إلى نصوص الكتب المدرسية والمناهج المقررة، إنما بالرجوع إلى الأهداف التي وراء هذه النصوص والمناهج؛ لأن النصوص والمناهج في نظره، يمكن أن تدرس بطرق متعددة،

ولتحقيق غايات كثيرة، فهي لاتصلح إذاً أن تكون المرجع للتحقق من صحة التعليم وسلامته أو صدق الامتحانات، ولذلك فمن الضروري أن يكون ضبط الأهداف سابقا للنشاط التعليمي.

وقد وجدت نظرية تايلر صدى كبيرا في الأوساط التربوية والتعليمية، وستظهر مصنفات كثيرة في الاتجاه نفسه، ومتأثرة بآرائه. ومن أهمها المصنف الذي سبقت الإشارة إليه، والذي نشرته لجنة القياس والامتحانات(مجموعة شيكاغو)- وجل أعضائها من تلاميذ تايلر- والتي شددت على الأهداف التعليمية كأساس لتنظيم التربية."[50]

وقد نتج عن هذا المؤتمر - الذي سلف ذكره - مجموعة من الصنافات تُعنى بتنميط الأهداف الإجرائية في مجموعة من المراقي المتدرجة، مثل: مصنف بلوم الذي عنوانه(**تصنيف الأهداف التربوية، المجال العقلي المعرفي**) ، و قد نشر سنة 1956م بإشراف بنيامين بلوم (B.Bloom) ، وأعقبه الجزء الثاني بعنوان (**تصنيف الأهداف التربوية، المجال الانفعالي العاطفي**) بإشراف كراثهول (D.Krathwohl).

وقد انتشرت نظرية الأهداف في أمريكا وأوروبا منذ الستينيات من القرن الماضي، وأصبحت موضة تربوية معاصرة أكثر انتشارا في سنوات السبعين. وقد أخذ المغرب بهذه المقاربة الجديدة منذ سنوات الثمانين من القرن الماضي، بعد أن أرسلت بعثة من أساتذة كلية علوم التربية بالرباط إلى بلجيكا للتكوين والتدريب على نظرية الأهداف التربوية، بما فيها: الباحث محمد الدريج صاحب كتاب(**التدريس الهادف**)[51]

---

[50]- نفسه، ص:33.

[51]- محمد الدريج: **التدريس الهادف**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1990م.

وعليه، ترتبط نظرية الأهداف التربوية بالنظرية السلوكية القائمة على ثنائية المثير والاستجابة؛ لأن بيداغوجيا الأهداف تسعى إلى قياس السلوك التعليمي الخارجي، ورصده ملاحظة، وقياسا، وتقويما.

4/ شروط صياغة الهدف:

تستوجب صياغة الهدف التعليمي الذي يرتبط بسلوك المتعلم الإنجازي - حسب ماجر (Mager) – شروطا أساسية ثلاثة هي:

❶ أن تتضمن صياغة الهدف النتائج التي سيحصل عليها التلميذ. بمعنى أن يحدد المدرس سلوك المتعلم بدقة ووضوح.

❷ أن تتضمن الصياغة توصيفا للظروف السياقية للسلوك المنجز من قبل المتعلم.

❸ أن تشتمل صياغة الهدف على تحديد دقيق للمستوى الأدنى للنجاح الذي يحيلنا على تحقق قدر معين من الهدف[52].

ومن جهة أخرى، يذهب غانيي(Gangné) إلى أن الهدف الإجرائي الخاص يتميز بمجموعة من السمات التالية، مثل:

❶ إن الهدف الغامض يسبب الغموض وتعدد الاحتمالات والتأويلات. بمعنى أن يكون الهدف واضحا بدقة ومحددا بالشكل الكافي.

❷ أن يكون الهدف صادقا . بمعنى أن يفهمه اثنان بالمعنى نفسه ويتفقان حوله.

❸ أن يكون قابلا للتحقق والإنجاز، فلا يمكن تقويم هدف مرتبط بسلوك مستحيل، أو صعب تحقيقه.

---

[52] - A regarder Mager,Robert: **Comment definer des objectifs pédagogiques**,Traduction G.Décote.Gauthier-Villars, Paris, 1981.

❹ أن تكون الأهداف متدرجة ومتنوعة على مستوى المراقي. بمعنى أن تكون الأهداف متدرجة في السهولة والصعوبة، فنبدأ بالبسيط لنتدرج حتى المركب والمعقد.

❺ أن تكون الأهداف المرجوة تعبيرا صادقا عن فلسفة التربية المعتمدة. بمعنى أن تكون جزءا لا يتجزأ من فلسفة الدولة وغاياته البعيدة المحصلة من فعل التربية والتعليم[53].

5/ تصنيف الأهـداف التربوية:

يمكن الحديث عن أنواع ثلاثة من الأهداف هي: الأهداف المعرفية، والأهداف الوجدانية، والأهداف الحسية الحركية.

أ- صنافة الأهداف المعرفية:

الهدف المعرفي هو الذي يهدف إلى نقل المعلومات واستقبالها، ويركز على الجوانب المعرفية ومراقيها. أو بتعبير آخر، إنه يركز على الإنتاجية والمردودية. ويسعى هذا الهدف إلى نقل الخبرات والتجارب إلى المتلقي، وتعليمه طرائق التركيب، والتطبيق، والفهم، والتحليل، والتقويم. إنه يهدف إلى تزويد المتلقي بالمعرفة والمعلومات الهادفة. ومن ثم، يقوم هذا الهدف على تبادل الآراء، ونقل المعارف وتجارب السلف إلى الخلف.

وثمة صنافات بيداغوجية في مجال التواصل المعرفي كصنافة بلوم(Bloom) التي تم الانتهاء منها سنة 1956م. وتتضمن ستة مراق هي: المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم. وتتميز هذه المراقي الستة بالتدرج، والترابط، والتكامل الوظيفي. ويعني هذا أن هذه المراقي تتجرد من البسيط نحو المعقد، وتترابط على مستوى العمليات الذهنية من أبسط فعل ذهني هو المعرفة إلى أعقد عملية تتمثل في التقييم، والنقد، والمناقشة.

ب- صنافة الأهداف الوجدانية:

---

[53]- نقلا عن محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، ص:45.

يقصد بالهدف الوجداني في مجال التربية اكتساب الميول والاتجاهات والقيم، وتقدير جهود الآخرين من خلال تفاعل المتعلم مع المادة المدروسة، واكتسابه للخبرات بأنواعها المباشرة وغير المباشرة. وقد خصص للمجال الوجداني صنافات بيداغوجية، ومن بين المهتمين بهذا المجال (كراتهول/Krathwol) الذي خصها بصنافة سنة 1964م ، تتكون من خمسة مستويات ذات صلة وثيقة بالمواقف والقيم والاهتمامات والانفعالات والأحاسيس والتوافق والمعتقدات والاتجاهات: فكرية كانت أو خلقية. وهذه المستويات هي : التقبل، والاستجابة، والحكم القيمي، والتنظيم، والتمييز بواسطة قيمة أو بواسطة منظومة من القيم.

ج- صنافة الأهداف الحسية الحركية:

يمكن الحديث عن الهدف الحسي الحركي الذي يتناول ماهو غير معرفي ووجداني. ويظهر هذا التواصل في مجال السبرينطيقا، والآلية ، والمسرح الميمي ،والرياضة الحركية...

ويتضمن هذا الهدف في المجال التربوي مجموعة متسلسلة من الأهداف المتدرجة التي تعمل على تنمية المهارات الحركية والجسدية والتواصلية، واستعمال العضلات والحركات الجسمية. ومن أهم صنافات هذا التواصل الحركي صنافة هارو(Harrow) التي وضعها صاحبها سنة 1972م. وتتكون هذه الصنافة من ستة مراق أساسية هي: الحركات الارتكاسية، والحركات الطبيعية الأساسية، والاستعدادات الإدراكية، والصفات البدنية، والمهارات الحركية لليد، والتواصل غير اللفظي.

6/تخطيط الدرس الهادف:

يخضع التدريس أو الدرس الهادف لمجموعة من المحطات الإجرائية التي تتمثل في تحديد المداخل الأولية بتسطير مجموعة من الأهداف العامة والخاصة المتعلقة بدرس معين؛ حيث نبدأ بتحديد الهدف العام، ثم نتبعه بالأهداف السلوكية الإجرائية حسب طبيعتها:

معرفية، ووجدانية ، وحسية حركية، كما يظهر ذلك جليا في الأمثلة التالية التي تتعلق بدرسنا الافتراضي (المبتدأ والخبر).

الهدف العام:

أن يستوعب المتعلم درس المبتدأ والخبر.

الأهداف الإجرائية:

❶ أن يعرف التلميذ الجملة الفعلية في مستهل الدرس.

❷ أن يذكر التلميذ قاعدة المبتدإ والخبر في أثناء المرحلة التكوينية.

❸ أن يحدد التلميذ أنواع الخبر في أثناء المرحلة التكوينية.

❹ أن يذكر التلميذ خمس جمل اسمية فيها مبتدأ وخبر في آخر الحصة.

وهكذا، يحدد المدرس، بمعية المتعلم، الأهداف الأولية المرتبطة بالمقطع التعليمي التمهيدي الذي يرتبط بالأنشطة المكتسبة، وعملية المراجعة والاستكشاف. ثم يحدد الأهداف الوسيطة في أثناء مرحلة المقطع الوسطي أو التقويم التكويني. لينتهي الدرس بالأهداف النهائية مع اختتام الدرس. ويعني هذا أن الدرس عبارة عن مجموعة من المحطات والأنشطة التعليمية- التعلمية سواء أتعلقت بأنشطة المدرس أم بأنشطة المتعلم التي تتلاءم مع أنواع ثلاثة من الأهداف: أهداف أولية، وأهداف وسيطة، وأهداف نهائية[54].

7/ مزايا الدرس الهادف وعيوبه:

من المعلوم أن للدرس الهادف مجموعة من النقط الإيجابية والمزايا الحميدة، نذكر منها:

---

[54]- انظر مادي لحسن: **الأهداف والتقييم في التربية**، شركة بابل للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1990م، ص:155-158.

❶ **العقلنة:** ويعني أن الأهداف الإجرائية تعقلن العملية التعليمية- التعلمية تخطيطا، وتدبيرا، وتقويما. وبذلك، يتجاوز الدرس الهادف العفوية والارتجال والعشوائية التي كان يتسم بها الدرس التقليدي.

❷ **الأجرأة:** تسعى الأهداف الخاصة إلى تحويل الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية إجرائية قابلة للملاحظة، والقياس، والتقويم؛ بتفتيت المحتويات إلى أهداف صغرى وأكثر تجزيئا.

❸ **البرمجة:** ويقصد بها خضوع العملية التعليمية لخطة مبرمجة لها مداخل، وعمليات، ومخارج. بمعنى أن تحقيق الهدف يمر عبر عمليات وسطى إلى أن تتحقق النتيجة النهائية عبر مؤشرات التقويم والقياس. وبتعبير آخر، تعني البرمجة تنظيم مختلف العمليات التدريسية من أجل الوصول إلى هدف معين، عبر خطة مفصلة دقيقة وموضوعية ومقننة.

ويرى محمد الدريج، في كتابه (**تحليل العملية التعليمية**)، أن للأهداف الإجرائية فوائد كثيرة، منها:

❶ إن الهدف الإجرائي هدف واضح وشفاف لا يخفي شيئا.

❷ تشدد النظريات التربوية المعاصرة على ضرورة تحديد الأهداف المتعلقة بالتعليم المبرمج، أو في تسطير البرامج والمناهج والمقررات الدراسية.

❸ يساعد وضوح الأهداف المدرس في اختيار المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل التدريسية ومعايير التقويم المناسبة.

❹ يسهم تحديد المعايير والأهداف بوضوح ودقة في تحصيل تقويم أفضل لعمل المتعلم.

❺ تمكن الأهداف المدرس من تقويم درسه عبر توظيف التغذية الراجعة أو الفيدباك لسد النواقص وتشخيص مواطن القوة والضعف.

❻ تسهم الصياغة الإجرائية للأهداف في تجويد العملية التدريسية بصفة خاصة، وتطوير المنظومة التربوية بصفة عامة.

❼ ضرورة إطلاع المتعلمين على الأهداف الإجرائية في بداية كل حصة دراسية لكي يركزوا انتباههم على العناصر الضرورية والجوهرية، وتحييد العناصر العرضية أو الثانوية.

بيد أن للدرس الهادف عيوبا وسلبيات، يمكن حصرها فيما يلي:

❶تتسم نظرية الأهداف بالنزعة السلوكية والنظرة التقنية على حساب النظرة الشمولية. كما تخضع لثنائية المثير والاستجابة.

❷ تعطي نظرية الأهداف أهمية كبرى لتجزيء المحتويات وتفتيتها بشكل مبالغ فيه.

❸ تعنى نظرية الأهداف كثيرا بالمحتوى، وتغض الطرف عن الطرائق والمناهج والوسائل التعليمية.

❹ تقسيم الذات الإنسانية - حسب الصنافات- إلى مستويات مستقلة هي: الجانب المعرفي ، و الجانب الوجداني ، والجانب الحسي الحركي. في حين، إن الإنسان وحدة نفسية وعضوية مركبة ومترابطة ومتكاملة.

❺ إن كثيرا من المدرسين ذوي الخبرة قد نجحوا في دروسهم كل النجاح دون أن يستندوا، بحال من الأحوال، إلى نظرية الأهداف.

وخلاصة القول، تعد المقاربة بالأهداف نظرية تربوية جديدة قائمة على العلم ، والعقلانية، والتخطيط، والقياس، والتكنولوجيا، والتحقق الموضوعي. وقد انتشرت هذه النظرية في المغرب في سنوات الثمانين من القرن العشرين، وقد كانت - فعلا- بديلا للدرس الهربارتي التقليدي الذي كان يقوم على مجموعة من المراحل ، مثل: المراجعة ، والشرح، وبناء القاعدة، والربط، والاستنتاج، والتطبيق. وكان هذا الدرس يقدم في غياب أهداف

مسطرة، فقد كان المدرس يلقي درسه بطريقة غير واعية وغير مخططة بدقة؛ مما يوقعه ذلك في صعوبات جمة على مستوى التقويم، والتصحيح، والمعالجة.

لذا، جاءت المقاربة بالأهداف لتنظيم العملية التدريسية وعقلنتها وعلمنتها تخطيطا، وتدبيرا، وتسييرا، وتقويما. بل أصبحت هذه النظرية معيارا إجرائيا لقياس الحصيلة التعليمية- التعلمية لدى المتعلم والمدرس معا، ومحكا موضوعيا لتشخيص مواطن قوة المنظومة التربوية على مستوى المردودية، والإنتاجية، والإبداعية. ومن ثم، فقد أضحت أداة ناجعة لتبيان نقط ضعفها وفشلها وإخفاقها. وتعد كذلك آلية فعالة في مجال التخطيط والتقويم وبناء الدرس الهادف.

ثالثا، التدريس بالكفايات:

من المعلوم أن الكفايات هي مقاربة تربوية وتدريسية جديدة ومعاصرة ، تهدف إلى تسليح المتعلم بمجموعة من الكفايات الأساسية لمواجهة الوضعيات الصعبة والمركبة التي يصادفها المتعلم في واقعه الدراسي أوالشخصي أوالموضوعي. ومن ثم، فالكفايات هي بمثابة معارف ومهارات ومواقف وكفايات معرفية وتواصلية ومنهجية وثقافية يستضمرها المتعلم لحل مجموعة من المشاكل أو الوضعيات - المشكلات بغية التكيف أو التأقلم مع المحيط، أو الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل، أو قصد التميز الدراسي والكفائي والحرفي والمهني. ومن ثم، يبدو أن اكتساب الكفايات هو السبيل الحقيقي لتحصيل النجاح . وهو أيضا أساس الاستقلالية الشخصية، ومدخل ضروري إلى تحمل المسؤولية ، والاعتماد على الذات في حل جميع المشاكل التي تطرحها الوضعيات أمام المتعلم في أثناء مجابهته لواقعه الحي. ومن ثم، تنصب المقاربة بالكفايات على المعطى الكيفي، وتركز على التعلم السياقي في علاقة جدلية بالكفايات المستهدفة، سواء أكانت أساسية أم نوعية.

1/ مفهوم الكفايات:

تعرف الكفاية (Compétence) بأنها عبارة عن قدرات وملكات ذاتية أساسية ونوعية يتسلح بها المتعلم في أثناء مواجهته لوضعية أو مشكلة ما في واقعه الشخصي أو الموضوعي. وبتعبير آخر، الكفاية هي تلك القدرة التي يستدمجها المتعلم عند وجوده أمام وضعيات جديدة معقدة ومركبة. ومن ثم، يتمثل الذكاء الفعلي في توظيف الكفايات والقدرات في حل المشاكل المستعصية تربويا، وتدريسيا،وواقعيا. ويعني هذا كله أن الكفايات تشمل مجموعة من المعارف والموارد والمهارات والمواقف التي يستضمرها المتعلم لمواجهة الوضعيات التي يواجهها في محيطه. ويعني هذا أن المتعلم يستثمر موارده عند مواجهة المشاكل المعقدة والوضعيات الجديدة باختيار الحلول المناسبة، أو التوليف بين مجموعة من الاختيارات لحل المشاكل التي يواجهها في حياته الشخصية والعملية.

وعليه، تعرف الكفاية عند جيلي (GILLET) بأنها " نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات، من التعرف على المهمة – الإشكالية، وحلها بنشاط وفعالية"[55].

وتعرف الكفاية كذلك على أنها بمثابة " هدف- مرمى، متمركزة حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحل الجيد للمشاكل المرتبطة بمجموعة من الوضعيات، باعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مندمجة وملائمة"[56]. ويعرفها فيليب بيرنو (Perrenoud) بأنها" القدرة

---

[55] -GILLET , P : (L' utilisation des objectifs en formation , contexte et évolution), **Education permanent** , Nr :85 , octobre 1986 , p :17-37.

[56]- بيير ديشي: **تخطيط الدرس لتنمية الكفايات**، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2003، ص: 121.

على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف، و قدرات، ومعلومات، إلخ)، بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال"[57].

ويرى محمد الدريج أن هذه الكفايات" ينظر إليها على أنها إجابات عن وضعيات- مشاكل تتألف منها المواد الدراسية"[58].

وعلى العموم، فالكفاية هي مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف يتسلح بها التلميذ لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول الناجعة لها بشكل ملائم وفعال.

ويظهر لنا ، من خلال مجموعة من التعاريف التي انصبت على تحديد مفهوم الكفاية، أنها تنبني على عناصر أساسية، يمكن حصرها في:

- القدرات والمهارات.
- الإنجاز أو الأداء.
- الوضعية أو المشكل.
- حل الوضعية بشكل فعال وصائب.
- تقويم الكفاية بطريقة موضوعية.

وهكذا، يبدو لنا أن الكفاية مرتبطة أشد الارتباط بالوضعية- الإشكال.أي: إن الكفاية قائمة على إنجاز المهمات الصعبة، وإيجاد الحلول المناسبة للمشاكل المطروحة في الواقع

---

[57]- باولا جونتيل وروبيرتا بنتشيني:(بناء الكفايات: مقابلة مع فليب پيرنو)، **الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة**، تعريب: محمد العمارتي والبشير اليعكوبي، مطبعة أكدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004م، ص:41.

[58]- محمد الدريج: **الكفايات في التعليم**، المعرفة للجميع، أكتوبر 2000، العدد16، ص: 61.

الموضوعي. إذا، فالعلاقة الموجودة بين الكفاية والوضعية هي علاقة جدلية وثيقة ومتينة، وعلاقة استلزام اختباري، وتقييمي، وتدريسي.

2/ أنـواع الكفايـات:

تنقسم الكفايات، في مجال التربية والتعليم، إلى أنواع عدة، يمكن حصرها فيما يلي:

❶ **الكفايات النوعية** : تتحدد هذه الكفايات في مقابل الكفايات الممتدة أو المستعرضة. ويعني هذا أن الكفايات النوعية هي التي يكتسبها المتعلم في فترة مدرسية محددة. أي: إن هذه الكفايات مرتبطة بمادة دراسية معينة، أو مجال نوعي، أو تخصص مهني معين. لذلك، فهي أقل شمولية وعمومية من الكفاية المستعرضة. وهي السبيل إلى تحقيق الكفايات الممتدة.

❷ **الكفايات الممتدة أو المستعرضة** : هي تلك الكفايات المشتركة التي تجمع بين تخصصات متعددة. بمعنى أن الكفاية الموسعة هي التي تتوزع بين مجموعة من المواد والتخصصات، ويمكن امتلاكها بعد فترة من التعلم والتحصيل الدراسي، مثل: اكتساب منهجية التفكير العلمي، وهي كفاية توجد في جميع المواد الدراسية. وتمتاز الكفايات الموسعة بأنها كفايات عليا وقصوى وختامية، تتطلب نوعا من الإتقان، والانضباط ، والمهارة، والاحتراف. وتستوجب أيضا كثرة التعلم والتحصيل الدراسي؛ لأن هذه الكفاية هي نتاج تفاعل مع تخصصات ومواد دراسية عدة. ومن أنواع الكفاية الممتدة الكفاية المنهجية، والكفاية اللغوية، والكفاية التواصلية، والكفاية التقنية، والكفاية الإستراتيجية، والكفاية الثقافية.

❸ **الكفايات الأساسية:** هي كفايات قاعدية أو جوهرية أو دنيا. وهي كفايات ضرورية في مجال التربية والتعليم، مثل: كفاية القراءة، وكفاية الكتابة، وكفاية الحساب، وكفاية

التواصل الكتابي والشفهي بالنسبة للتعليم الابتدائي. بمعنى أن الكفايات الأساسية هي التي تنبني عليها العملية التعليمية- التعلمية أو يبنى عليها النسق التربوي.

❹ **كفاية الإتقان:** هي كفاية تكميلية، وليست أساسية وضرورية ، فعدم الغرق عند السباحة هي كفاية أساسية. بيد أن الرشاقة، والسرعة، والسباحة في فريق، واحترام قواعد السباحة، هي كلها كفايات تكميلية، أو كفايات إتقان وجودة.

ومن جهة أخرى، تصنف الكفايات كذلك إلى معارف، ومواقف، ومهارات، وكفايات ثقافية، وكفايات تواصلية، وكفايات منهجية...

3/ تعريف الوضعيات:

إذا تصفحنا معاجم اللغة العربية، كلسان العرب والمعجم الوسيط، فإننا لا نجد كلمة الوضعية بهذه الصيغة؛ بل نجد كلمة وضع موضعا ومواضع الدالة على الإثبات في المكان. أي: إن الوضعية بمثابة إطار مكاني للذات والشيء[59]. ولكن في اللغات الأجنبية، نجد حضورا لهذا المفهوم بشكل واضح ومحدد. ففي معجم أكسفورد الإنجليزي، تعني الوضعية " معظم الظروف والأشياء التي تقع في وقت خاص، وفي مكان خاص"[60].

وتقترن الوضعية بدلالة أخرى، وهي السياق الذي هو" عبارة عن وضعية يقع فيها شيء، وتساعدك - بالتالي- على فهمه"[61].

---

[59]- ابن منظور: **لسان اللسان**، الجزء الثاني، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1993، ص:743؛ والمعجم الوسيط لأحمد حسن الزيات وآخرين، المكتبة الإسلامية، استانبول، تركيا، ص: 1039.

[60]- A.Regarder: **Oxford advanced learner's**, Dictionary Oxford university press 2000; p: 1109.

[61] -Ibid, p : 247.

أما معجم روبير(Robert) ، فيرى أن الوضعية هي " أن تكون في مكان أو حالة حيث يوجد الشيء أو يتموقع"[62] . أي: إن الوضعية هي التموقع المكاني أو الحالي في مكان أو وضع ما، بينما يحدد السياق في هذا المعجم على أنه " مجموعة من الظروف التي تحيط بالحدث"[63].

ويمكن أن نفهم، من هذا كله، أن الوضعية هي مجموعة من الظروف المكانية والزمانية والحالية التي تحيط بالحدث، وتحدد سياقه. وقد تتداخل الوضعية مع السياق، والظروف، والعوائق، والمواقف، والمشكلات، والصعوبات، والاختبارات، والمحكات، والحالة ، والواقع، والإطار، والإشكال...إلخ.

وتعرف الوضعية في مجال التربية والتدريس بأنها" وضعية ملموسة تصف، في الوقت نفسه، الإطار الأكثر واقعية، والمهمة التي يواجه التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضرورية، لبلورة الكفاية والبرهنة عليها"[64].

أي: إن الوضعية واقعية ملموسة يواجهها التلميذ بقدراته ومهاراته وكفاءاته عن طريق حلها. وليست الوضعيات سوى التقاء عدد من العوائق والمشاكل في إطار شروط وظروف معينة. ومن ثم، تطرح الوضعية- حسب محمد الدريج- " إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها، وهكذا يطرح التعلم كمهمة تشكل تحديا معرفيا للمتعلم، بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال، ما يعرف بالكفاية"[65].

وتأسيسا على ما سبق، نفهم أن الوضعية هي مجموعة من المشاكل والعوائق والظروف التي تستوجب إيجاد حلول لها من قبل المتعلم للحكم على مدى كفاءته وأهليته التعليمية -

---

[62] - Paul robert : **Le Petit Robert**, Paris, éd, 1992, p : 378.

[63] -Ibid, p : 1820 .

[64]- بيير ديشي: **تخطيط الدرس لتنمية الكفايات**، ص:181.

[65]- محمد الدريج: نفسه، ص: 60.

التعلمية والمهنية. وتعتمد المواد الدراسية مجموعة من المشاكل والوضعيات. ومن هنا، ينبغي علينا أن نعد التلميذ للحياة والواقع لمواجهة التحديات والصعوبات التي يفرضها عالمنا اليوم، و يتعلم الحياة عن طريق الحياة، وألا يبقى رهين النظريات المجردة البعيدة عن الواقع الموضوعي، أو حبيس الفصول الدراسية والأقسام المغلقة والمسيجة بالمثاليات والمعلومات التي تجاوزها الواقع، أو التي أصبحت غير مفيدة للإنسان. أي: تنبني فلسفة الوضعيات على أسس البراجماتية كالمنفعة، والإنتاجية، والمردودية، والفعالية، والإبداعية، والفائدة المرجوة من المنتج . وهو تصور الفلسفة الذرائعية لدى جيمس جويس، وجون ديوي ، وبرغسون، والثقافة الأنجلو سكسونية بصفة عامة.

وخلاصة القول: ترتبط الكفايات بمواجهة المشاكل المركبة والوضعيات المعقدة. والمقصود بأن تكون كفئا يعني أن تكون إنسانا ناجحا ومتمكنا من أسباب النجاح.

ومن مواصفات الكفاية أنها مركبة تشتمل على مجموعة من الموارد والمواقف المختلفة. كما أنها ذات هدف معين. وهي كذلك تفاعلية. بمعنى أن المتعلم يتسلح بمجموعة من القدرات المستضمرة للتفاعل مع المحيط. وبالتالي، فهي مفتوحة على مجموعة من الحلول الواقعية، والممكنة، والمحتملة. وهي محفزة على النجاح، والتفوق، والتميز. ومن جهة أخرى، ينبغي أن تكون الوضعية مدعمة بالأسناد والوثائق والتعليمات والنصوص ومعايير التقويم ومؤشرات التصحيح.

4/ أنواع الوضعيات:

إن الوضعيات هي مجموعة من الأطر والمؤشرات والظروف السياقية التي تحدد المشكلات والعوائق والصعوبات التي تواجه التلميذ الذي يتسلح، بدوره، بمجموعة من المعارف والقدرات والكفايات الوظيفية قصد حل هذه الوضعيات المعقدة والمركبة، والحصول على إجابات وافية وصحيحة للبرهنة على صدق هذه الكفايات والقدرات المكتسبة عبر

مجموعة من التعلمات والموارد المدرسية المنجزة مسبقا. ويمكن أن نضع التلميذ أمام عدة وضعيات تبرز طبيعة الكفاية لديه. وهذه هي التي ستحدد لنا أنماط الوضعيات - المشاكل على مستوى مؤشرات الأطر السياقية.

ويمكن أن نحدد أنواعا أخرى من الوضعيات الموقفية قياسا على ما ذهب إليه إيريبان (IRIBANE) في تصنيفه للكفايات[66]:

❶ **وضعيات التقليد والمحاكاة:**

ترتكز على مهمات التقليد، وإعادة المعارف والمهارات المكتسبة عن طريق التطبيق، والمماثلة، والحفظ، والإعادة (وضعيات الاجترار).

❷ **وضعيات التحويل:**

تنطلق من وضعية معينة من العمل لتطبيقها على وضعيات غير متوقعة . بيد أنها قريبة بالتفكير بالمثل، والاستفادة من الوضعيات السابقة لحل الصعوبات عن طريق تحويلها لإيجاد الحلول المناسبة (وضعيات الاستفادة والامتصاص).

❸**وضعيات التجديد:**

تنطلق من مواجهة مشاكل وصعوبات وعراقيل جديدة، وتقديم حلول مناسبة لها. (وضعيات الحوار و الإبداع).

ويمكن تصنيف الوضعيات من الناحية التقويمية المعيارية على النحو التالي:

❶ **وضعية أولية**: يتم طرح مجموعة من الوضعيات الإشكالية للتلميذ في أثناء بداية الدرس أو قبل الشروع فيه. وتتعلق هذه الوضعيات بمراجعة الدرس السابق، أو دفعه إلى

---

66 -A regarder : A , IRRIBANE : **La compétitivité, Défi Social, Enjeu éducatif**, CNRS, Paris, 1989.

الاستكشاف (وضعية استكشافية)، أو حثه وتشجيعه على استعمال قدراته الذاتية والمهارية (وضعية مهاراتية).

❷ **وضعية وسيطية**: يقدم المعلم للمتعلم مجموعة من الوضعيات في أثناء مرحلة التكوين والتعلم الذاتي لحل مشاكلها اعتمادا على الأسناد، والوثائق، والنصوص، والتعليمات، ومعايير التقويم. والهدف من ذلك كله هو التثبت من قدرات التلميذ التعلمية والمفاهيمية والمهارية.

❸ **وضعية نهائية:** يواجه التلميذ في نهاية الدرس وضعيات نهاية إجمالية أو نهائية هي التي تحكم على التلميذ إن كان كفئا أم لا؟ وهل تحققت عنده الكفاية الأساسية أو النوعية أم لا؟ وهل أصبح قادرا على مواجهة الصعوبات والوضعيات الإشكالية والمواقف الواقعية الصعبة أم لا؟ وهل تحقق الهدف المبتغى والغاية المنشودة من التكوين والتعلم الذاتي أم لا؟

وينبغي لهذه الوضعيات أن تتناسب تماثليا مع التقويم الأولي والتكويني والإجمالي في إطار العملية التعليمية - التعلمية.

وعلى مستوى المحتوى أو المضمون والخبرات، فهناك وضعيات معرفية (ثقافية)، ووضعيات منهجية، ووضعيات تواصلية، ووضعيات وجدانية وأخلاقية، ووضعيات حركية، ووضعيات مهنية تقنية...

5/ أهمية الوضعيات- المشاكل:

من المعلوم أن للوضعيات أهمية كبيرة في اختبار المناهج الدراسية، وتقييم المدرسة المعاصرة، والتمييز بين التقليدية منها والجديدة ، ومعرفة المدرسة المنغلقة من المدرسة الوظيفية والمنفتحة. وعليه، فإن الوضعيات هي محك الكفاءة والمردودية، وإبراز للقدرات والمهارات والمواهب المضمرة والظاهرة. إنها تربية على حل المشاكل المستعصية، واقتراح

الحلول المناسبة والممكنة، والتحفيز على التعلم الذاتي، وتجاوز للطرائق التقليدية القائمة على التلقين والحفظ، وتقديم المعرفة والمحتويات بواسطة المدرس إلى التلميذ السلبي.

ومن الأكيد أن التربية بالوضعيات هي التي تفرز الكفاءات والقدرات العقلية المتميزة . فهي التي تربط المدرسة بالواقع وسوق الشغل ، وليس ذلك من خلال الشهادات والدبلومات والمؤهلات؛ بل من خلال الشهادات - الكفايات. بيد أن هذه الوضعيات والكفايات ليست عصا سحرية لمعالجة كل مشاكل وزارات التربية والتعليم ، مثل: معالجة اكتظاظ التلاميذ في الفصول الدراسية، ونقص في تكوين المدرسين، وإيجاد الحلول المناسبة للوضعية الاجتماعية للمدرسين، وتوفير الوسائل والإمكانات المادية والبشرية؛ بل إن طريقة التعليم بالكفايات والوضعيات طريقة تربوية لعقلنة العملية التدريسية تخطيطا، وتدبيرا، وتسييرا، وتقويما. فضلا عن تفعيلها بطريقة علمية موضوعية على أسس معيارية وظيفية، وربط المدرسة بالحياة ، وسوق العمل، وتلبية حاجيات أرباب العمل، وتحقيق الجودة والمنافسة ، والسير وفق مقتضيات العولمة. ويتطلب هذا كله تغيير عقلية الإدارة والمدرس والتلميذ والآباء والمجتمع كله. ولا ينبغي أن تبقى الوضعيات والكفايات في إطارها الشكلي، أو بمثابة موضة عابرة أو حبيسة مقدمات الكتب المدرسية، أو رهينة لتوجيهات البرامج الدراسية وفلسفتها البعيدة باعتبارها غايات ومواصفات مثالية نظرية دون تطبيق أو ممارسة فعلية وميدانية. وهنا، أستحضر قولة معبرة بكل وضوح لما نريد أن نقصده لمبلور الكفايات فيليب پيرنو(Perrenoud):

"إذا ظلت المقاربة بالكفايات على مستوى الخطاب لهثا وراء الموضة، فإنها ستغير النصوص لتسقط في النسيان... [...] أما إذا كانت تطمح إلى تغيير الممارسات، فستصبح إصلاحا من (النمط الثالث) لا يستغني عن مساءلة معنى المدرسة وغايتها" [67]

---

[67]- حسن بوتكلاي:(مفهوم الكفايات وبناؤها عند فيليب پيرنو)، **الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة**، مطبعة أكدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004، ص:24.

وعليه، فللوضعيات أهمية كبرى في مجال التربية والتعليم ؛ لأنها تؤهل المتعلم ليكون إنسانا كفئا ومواطنا مسؤولا، يعتمد على نفسه في مواجهة المواقف الصعبة والوضعيات المستعصية.

6/ سياق الوضعيات:

لا يمكن فهم الوضعيات إلا إذا وضعناها في سياقها الاجتماعي والتاريخي. فقد استلزم التطور العلمي والتكنولوجي المعاصر منذ منتصف القرن العشرين توفير أطر مدربة أحسن تدريب لتشغيل الآلة بكل أنماطها؛ مما دفع بالمجتمع الغربي إلى إعادة النظر في المدرسة وطبيعتها ووظيفتها من خلال ربطها بالواقع والحياة وسوق الشغل قصد محاربة البطالة، و البحث عن أسباب الفشل المدرسي، وإيجاد حل لللامساواة الاجتماعية. ويعني هذا ربط المدرسة بالمقاولة والحياة المهنية والعولمة والقدرة التنافسية المحمومة. أي : على المدرسة أن تنفتح على الواقع والمجتمع معا لتغييرهما وإمدادهما بالأكفاء والأطر المدربة الماهرة والمتميزة. فلا قيمة للمعارف والمحتويات الدراسية، إذا لم تقترن بما هو وظيفي، ومهني، وتقني، وحرفي. إذاً، يبدو أن هذه العوامل كلها هي التي كانت وراء عقلنة المناهج التربوية، وجعلها فعالة ناجعة ذات مردودية تأطيرية وإبداعية.

وقد حاولت دول العالم الثالث، بما فيها الدول العربية (المغرب، والجزائر، و تونس، وسلطنة عمان - مثلا-...)، أن تتمثل هذا النموذج التربوي القائم على المقاربة بالكفايات والوضعيات لمسايرة المستجدات العالمية، والإنصات إلى متطلبات السوق الليبرالية بغية الحد من البطالة، وتفادي الثورات الاجتماعية ، والحد من ظاهرة الهجرة بكل أنواعها، بتبيئتها مع خصوصيات مدارسها لخلق الجودة والعقلانية، وتحصيل المردودية الفعالة. وبذلك، أصبحت التربية تابعة للسياسة الاقتصادية للدولة وظروفها الاجتماعية والتمويلية. وفي هذا الصدد، يقول نيكو هيرت (Nico Hirtt):

" ما هو إذا عالم اليوم هذا ؟ يتميز محيطنا الاقتصادي بعنصرين اثنين : أولا تقلب بالغ ، وثنائية اجتماعية قوية. ينجم عن احتدام الصراعات التنافسية، وإعادة الهيكلة ، وإغلاق المصانع، وترحيل وحدات الإنتاج، واللجوء المتسارع إلى اختراعات تكنولوجية زائلة أكثر فأكثر(سواء في مجال الإنتاج أم في مجال الاستهلاك). وفي هذا السياق، تتمثل إحدى أهم مساعي أرباب العمل في المرونة. أي: مرونة سوق العمل، ومرونة العامل المهنية والاجتماعية، ومرونة أنظمة التربية والتكوين، وقابلية تكيف المستهلك.

مازالت سوق العمل حاليا منظمة بشكل قوي على أسس المؤهلات. أي: على أساس الشهادات. وتمثل الشهادة جملة معارف ومهارات معترف بها، تخضع لمفاوضات جماعية، وتخول حقوقا بشأن الأجور وشروط العمل أو الحماية الاجتماعية. ولإتاحة دوران أكثر ليونة لليد العاملة، بات أرباب العمل يسعون لتدمير هذا الثنائي المتصلب: مؤهلات- شواهد، واستبداله بالثنائي كفايات- شواهد مبنية على وحدات تكوين(مصوغات أو مجزوءات Modulaire.)"[68]

وهكذا، يتبين لنا أن سياق الوضعيات يتمثل في الانفصال بين النظرية والتطبيق، أو في غربة المدرسة عن الواقع و سوق الشغل.

7/خصائص الوضعية- المشكل:

ثمة مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتميز بها الوضعية المشكلة- حسب أستوفلي (ASTOLFI)[69]، نذكر منها:

- ◆ ينبغي أن تحدد الوضعية عائقا ينبغي حله.

---

[68]- نيكو هرت:(بصدد المقاربة عبر الكفايات هل نحتاج إلى عمال أكفاء أم إلى مواطنين نقديين؟)، **الكفايات في التدريس بين النظرية والممارسة**، مطبعة أكدال،الرباط،الطبعة الأولى سنة 2004م، ص:49/ 50.

[69] - Astolfi, j, p : (Placer les élèves en situation – problème ?). Dans **Probio revue**, 16, 4, Bruxelles : Association des professeurs de biologie (ASBL) ,1993.

◆ أن تكون الوضعية حقيقية ملموسة وواقعية تفرض على التلميذ صياغة فرضيات وتخمينات.

◆ تشبه هذه الوضعية لغزا حقيقيا ينبغي حله، و مواجهته بالقدرات المكتسبة.
◆ تكون ذات خصوصية تحدد مجال فعل الكفاية.

◆ توصف ضمن لغة واضحة ومفهومة من قبل التلميذ.

◆ تتطلب الوضعية معارف وقدرات ومهارات تسهم في تكوين الكفاية في شتى مستوياتها المعرفية، والوجدانية، والحركية .

◆ تتشابه مع وضعية حقيقية يمكن أن تواجه الأفراد خارج المدرسة ضمن الحياة المهنية أو الحياة الخاصة.

◆ ينبغي أن يكون المشكل الذي يعد للتلميذ مشكلا حقيقيا، لا يكون فيه الحل بديهيا.

◆ تشكل الوضعية فرصة يثري فيها التلميذ خبراته.
◆ تحدد الوضعية وفق المستوى المعرفي للتلميذ.

8/ سياق المقاربة بالكفايات:

ظهرت المقاربة بالكفايات بعد أزمة التشغيل التي كانت تعاني منها، ومازالت تعاني منها دول العالم الثالث؛ لأن المدرسة لم تعد وظيفية تسهم في التنمية الشاملة، وتحقق المستقبل السعيد للمتعلمين وخريجي الجامعات الذين يتزايدون سنة بعد سنة. وقد ساهمت هذه المدرسة غير الوظيفية في ازدياد أفواج العاطلين بشكل خطير. لذا، فكرت الدول أن تربط المدرسة بالمحيط وسوق الشغل بتأهيل المتعلمين تأهيلا وظيفيا ، وتكوينهم تكوينا كفائيا من خلال تسليحهم بمجموعة من القدرات والكفايات المهارية والمعرفية والمنهجية والأدائية لمواجهة تحديات الواقع الموضوعي. بمعنى آخر، ضرورة تزويد المتعلمين أو الخريجين بكفايات ضرورية وأساسية يحتاجونها في أثناء مواجهتهم لوضعيات جديدة أو صعبة أو

مركبة أو معقدة أو متنوعة بغية التكيف مع الواقع الموضوعي، ولاسيما التكيف مع واقع الشغل أو العمل.

وفي هذا السياق بالذات، ظهرت بالمقاربة بالكفيات لتعيد النظر في وظيفة المدرسة التي تركز كثيرا على المعارف الكمية على حساب الكفايات والمهارات والقدرات الوظيفية. ومن ثم، فقد ركزت هذه المقاربة الجديدة على ثلاثة مكونات ضرورية هي: الكفايات، والوضعيات، والسياق الوظيفي. ومن ثم، أصبحت مقاربة إجرائية ناجعة في معالجة مشاكل التربية والتعليم، سيما مشكل التقويم الذي يعتمد على مفهوم جديد هو مفهوم الإدماج الذي يعني إدماج المتعلم لموارده المكتسبة عند مواجهة الوضعيات الصعبة .

وعلى العموم، تسعى المقاربة بالكفايات إلى تأهيل رجال الغد ونسائه لتحمل مسؤولياتهم بطريقة قائمة على الإبداعية، والمسؤولية الشخصية، والارتكان إلى التعلم الذاتي، ومواجهة المشاكل والوضعيات الجديدة. ومن جهة أخرى، تسعى إلى تشجيع المتعلم والطالب على البحث والاستكشاف والابتكار، ومواجهة الظروف الصعبة. كما تساعده على التحلي بروح العمل ، وتحقيق الجودة، والمثابرة الجادة، والمبادرة الحرة ، وتحمل المسؤولية. أي: تكوين مواطن مسؤول وكفء .

ويضاف إلى ذلك أن هذه المقاربة التربوية الجديدة تهدف إلى تمهير المتعلم بمجموعة من الكفايات الأساسية والمستعرضة التي تجعله يواجه مختلف الوضعيات التي تواجهه في الحياة العملية. لذا، ارتبطت هذه المقاربة بسوق الشغل، وكان الهدف منها هو تمهين المتعلم لكي يواكب مختلف التطورات التي قد تصادفه في سوق العمل. علاوة على ذلك، لابد للتعليم أن يكون وظيفيا مرتبطا بسوق الشغل بغية القضاء على البطالة والأمية الوظيفية. ومن ثم، فالمدرسة - حسب نظرية الكفايات- هي آلية من آليات الإبداع، والابتكار، والاختراع، والإنتاج، والعمل، والتطور الديناميكي.

9/ المقارنة بين الأهداف والكفايات:

إذا كانت نظرية الأهداف تعنى بوصف سلوك المتعلم من خلال التشديد على طبيعة السلوك و ربطه بصاحبه، وتعيين الهدف المرجو تحقيقه من وراء إنجاز هذا السلوك، وتبيان الظروف التي تحيط بهذا السلوك، وتحديد معايير القياس التي يتم بها تقويم السلوك الملاحظ، بتجزيء المحتويات التعليمية - التعلمية إلى أهداف جزئية إجرائية مفتتة[70]؛ فإن المقاربة بالكفايات هي التي تربط الكفايات بوضعياتها الحقيقية والسياقية، فتعليم لغة ما - مثلا- لا يمكن أن يكون ناجعا إلا في سياق اللغة المرجعي واللغوي والتداولي.

كما أن هذه المقاربة الكفائية كيفية ومهارية تقوي ملكات العقل ، وتنمي المواقف والكفايات المعرفية والمنهجية، وتتحول فيها المحتويات إلى قدرات وكفايات ووضعيات مترابطة. ويعني هذا أن المقررات الدراسية تنتظم في شكل كفايات ووضعيات متدرجة من السهولة إلى الصعوبة فالتعقيد . ومن ثم، تتميز هذه الوضعيات بالتنوع وتعدد مسالكها وتخصصاتها الدراسية.

وإليكم - الآن- جدولا توضيحيا للمقارنة بين الأهداف و الكفايات:

التربية بالأهداف	المقاربة بالكفايات
- تعتمد على مدخل المحتويات. - البحث عن السلوك الملاحظ عبر المحتوى. - التركيز على إلقاء المدرس.	- تعتمد على مدخل الوضعيات. - البحث عن استعمالات للقدرات ضمن وضعيات مختلفة ومتنوعة. - التركيز على أنشطة المتعلم.

70 -V. et G. Landsheere **: Définir les objectifs de l’éducation**, Liège et George Thoune 1975, p202.

- عدم الارتباط بالسياق. - موارد محددة في سلوكيات وأهداف إجرائية خاضعة للقياس. - التركيز على عملية التعليم، وليس على التعلم. - إنتاج معارف تخصصية. - المقاربة السلوكية.	- تحديد السياق. - البحث عن معنى للتعلمات. - تعدد الموارد. - تصنيف الوضعيات الكفائية التي تسمح بتكوين المتعلم لمواجهة مختلف العوائق والمشاكل والوضعيات المعقدة والمركبة في الواقعين التربوي والمرجعي. - مقاربة ذات نماذج معرفية وإبستمولوجية متنوعة.

10/تخطيط الدرس في ضوء المقاربة بالكفايات:

ينبني تخطيط الدرس، في ضوء المقاربة بالكفايات، على مجموعة من الخطوات الضرورية التي تكمن في ما يلي:

1/ تسطير الكفايات:

تتكون جذاذة الدرس من كفايات مسطرة في شكل قدرات كفائية أساسية، أو كفايات نوعية، أو كفايات مستعرضة وممتدة، كأن نقول مثلا:

- أن يكون التلميذ **قادرا**، في آخر الحصة، على تركيب إنشاء في ستة أسطر، يصف فيه مسجد الحي موظفا في ذلك جملتين حاليتين وجملتين نعتيتين.

- أن يكون المتعلم **قادرا**، في آخر الحصة الدراسية، على إنجاز جميع التطبيقات الكتابية في ظرف ربع ساعة.

- أن يكون المتعلم **قادرا** على استظهار آية قرآنية مع تفسير مضامينها.

- أن يكون المتعلم **قادرا** على بناء قاعدة الدرس في أثناء المرحلة التكوينية.

وقد تكون الكفايات المسطرة معرفية، أو وجدانية ، أو حسية حركية، أو منهجية، أو ثقافية، أو تواصلية...

2/ تحويل المحتويات إلى أنشطة ووضعيات:

تكون محتويات الدرس عبارة عن أنشطة تعلمية ووضعيات متنوعة ومتدرجة سواء أكانت وضعيات معرفية أم وجدانية أم حسية حركية. وتتوزع هذه الأنشطة بين ما يعود إلى المدرس وما يعود إلى المتعلم. بمعنى أن هناك أنشطة المدرس وأنشطة المتعلم. ومن المعلوم أن المدرس هو الذي يحضر الوضعيات - المشكلات ليجيب عنها المتعلم. وقد ميز دوكتيل (DE KETELE) بين خمسة أنماط من الأنشطة التعلمية المرتبطة ببيداغوجيا الإدماج، وهي[71]:

❶ **أنشطة الاستكشاف أو الاستثمار.**

❷ **أنشطة التعلم النسقي.**

❸ **أنشطة البناء.**

❹ **أنشطة الإدماج.**

❺ **أنشطة التقويم.**

---

[71]- انظر: **بيداغوجيا الإدماج**، ترجمة: لحسن بوتكلاي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، 2009م، ص:77-78.

ولايمكن التمكن من هذه الأنشطة الكفائية بشكل جيد ودقيق إلا بتبيانها على النحو التالي:

❶ أنشطة الاستكشاف أو الاستثمار.

تقوم أنشطة الاستكشاف على إثارة المتعلم ذهنيا، ووجدانيا، وحركيا. ثم، جذبه إلى الوضعية الجديدة بغية إيجاد حلول مناسبة لما تطرحها من مشاكل عويصة، ودفعه إلى التفكير فيها. ومن ثم، تكون هذه الأنشطة تمهيدية متزامنة مع التقويم التمهيدي أو القبلي أو التشخيصي ، وتتمحور حول التعلمات الاعتيادية أو المكتسبة أو التعلمات السابقة. ولافرق بين الاستكشاف في التعليم التقليدي والتعليم المعاصر إلا من باب وجود السياق؛ لأن الوضعيات لا تأخذ معناها ودلالاتها الوظيفية إلا في سياق تداولي ومرجعي ما. بيد أن ما يلاحظ على مرحلة الاستكشاف أن المتعلم هو الذي يقوم بهذا الاستكشاف. في حين، يحضر المدرس وضعيات الاستكشاف الصعبة ليحلها المتعلم بطريقة منهجية فاعلة وهادفة. ويعني هذا أن المتعلم ينطلق في استكشافه من وضعية المشكلة، فيختار الحلول الممكنة لحل هذه المشكلة المعقدة.

❷ أنشطة التعلم النسقي.

تعتمد أنشطة التعلم النسقي على بناء المعارف بطريقة تدريجية متناسقة بمراعاة التدرج في عملية الترابط والاتساق والانسجام بين الموارد الأساسية التي ترتبط بكفاية ما. وبتعبير آخر، فأنشطة التعلم النسقي هي" تلك الأنشطة التي تتوخى تنظيم مختلف المعارف والخبرات التي تمت معالجتها أثناء أنشطة الاستكشاف: ترسيخ المفاهيم، وبنينة المكتسبات وممارستها.[72]"

---

[72]- انظر: **بيداغوجيا الإدماج**، ص:87.

وتذكرنا هذه الأنشطة بطريقة المربي الألماني هربارت القائمة على التنسيق المنطقي بين مجموعة من العمليات التدريسية، مثل: المراجعة، وقراءة الأمثلة، واستخراج القاعدة، والتنسيق بين الفقرات، والتطبيق.

❸ **أنشطة البناء.**

تتمثل أنشطة البناء أو البنينة في الربط بين المكتسبات القديمة والجديدة، أو الربط بين المفاهيم المتقاربة، أو المقارنة بين المفاهيم والقضايا المتباعدة أو المتكاملة. ويعني هذا أن ثمة أنشطة، مثل: التمارين التطبيقية التي تسعف المتعلم في عملية الربط والدمج بين المعارف المكتسبة والمعارف الجديدة. وقد تكون هذه البنينة في مستهل الدرس أو في نهايته من خلال تجميع الأفكار الأساسية والثانوية والفرعية كلها في خلاصة عامة . كما تعتمد أنشطة البناء على الجمع بين عدة عمليات عقلية ومنطقية ورياضية كالجمع بين الجمع والضرب وحساب النسبة المائوية في عملية واحدة ما ، أو المقارنة بين رسمين...ومن هنا، فإذا كانت" جل أنشطة الاستكشاف ترتبط بتعلم اعتيادي، فقد نتصور أنشطة استكشاف ترتبط بمجموع التعلمات، من أجل بنينة هذه التعلمات في البداية.

وقد يتعلق الأمر بإدخال بعض الأفكار الأساسية والتمثيلية التي تفسر للتلميذ جوهر المحتوى كله، عن طريق الأمثلة و/ أو التمارين، مما يمكنه من ربط المعارف الجديدة بمعارفه السابقة وبتجربته."[73]

ويعني هذا أن أنشطة البناء تهدف إلى الربط بين التعلمات السابقة والتعلمات الجديدة.

❹ **أنشطة التعلم بحل المشكلات.**

يواجه المتعلم وضعية تتطلب حل مشكلة ما إما بشكل فردي، وإما بشكل جماعي، بالتفكير في حيثيات المشكلة من خلال سياقها التداولي، وتدبرها بشكل جيد، ثم اقتراح الحلول

---

[73]- نفسه، ص:90-91.

المناسبة والممكنة لمعالجة هذه المشكلة. ومن ثم، " يحقق التعلم بحل المشكلات نتائج أفضل من نشاط الاستكشاف، في إيصال مفهوم دقيق؛ لأنه يقترح وضعية- مشكلة معقدة،تستلزم أن يقوم التلميذ بتعلمات متعددة، متداخلة ومتمحورة حول هذه الوضعية في الآن نفسه. وهي ليست نشاطا يستغرق دقائق أو ساعات معدودة، وإنما يتطلب عدة أيام، وأسابيع، أو حتى عدة أشهر... وتعتمد هذه المقاربة حاليا في التعليم العالي بالخصوص."[74]

ويعني هذا أن البحث الذي يقوم به المتعلم يرتبط بفرضية أو مشكلة ما، تستوجب البحث والتنقيب معا، وجمع المادة لإيجاد حل لها.

❺ أنشطة الإدماج.

يلتجئ المتعلم إلى أنشطة الإدماج بعد اكتساب الموارد ، وبعد عمليات التوليف والتركيب والدعم والمراجعة من أجل مواجهة وضعية أو مجموعة من الوضعيات الصعبة بغية تثبيت كفاية ما تمهيدا وتطبيقا. وبتعبير آخر، يستدمج المتعلم كل موارده المكتسبة لتوظيفها لحل الوضعية.أي: إن" نشاط الإدماج هو نشاط ديدكتيكي يتوخى استدراج التلميذ لتحريك المكتسبات التي كانت موضوع تعلمات منفصلة، فهي - إذاً- لحظات تعلمية تقوم على إعطاء معنى لتلك المكتسبات.

ويمكن أن نلجأ إلى أنشطة الإدماج في أية لحظة من التعلم، لاسيما في نهاية بعض التعلمات التي تشكل كلا دالا، أي: عندما نريد ترسيخ كفاية، أو تحقيق الهدف النهائي للإدماج.

---

[74]- نفسه، ص:86.

وتتغير أنشطة الإدماج هاته، فأثناء التعلمات الاعتيادية، قد تكون أنشطة قصيرة (لا تتجاوز دقائق معدودات) لوضع مكتسبات عديدة ضمن سياق. وفي نهاية التعلم، تصير المدة مهمة: قد تمتد من ساعة إلى عدة أيام."[75]

وعليه، ينبني نشاط الإدماج على فعالية المتعلم باعتباره بطلا رئيسا في عملية بناء التعلمات، وحل الوضعيات المشكلات. كما يستلزم الإدماج من المتعلم أن يعبئ كل موارده المستضمرة، بشكل من الأشكال، لحل الوضعية المطروحة عليه. كما أن نشاط المتعلم نشاط ذو معنى، ومرتبط بوضعية جديدة، وموجه نحو كفاية أو نحو هدف إدماج نهائي.

ومن أمثلة الأنشطة الإدماجية نشاط حول حل المشكلات، ونشاط خاص بوضعية تواصل، ومهمة معقدة تنجز في سياق معطى، وإنتاج حول موضوع معين، وزيارة ميدانية، وأعمال تطبيقية ومختبرية، وابتكار عمل فني، وتدريب عملي، وإنجاز مشروع تربوي أو مشروع القسم...

ويرتكز نشاط الإدماج على تحديد الكفاية المستهدفة، وتحديد التعلمات التي نريد دمجها، واختيار وضعية ما تكون دالة وجديدة تراعي مستوى المتعلم، وتتيح فرصة لإدماج ما نريد أن يتعلمه التلميذ، ووضع صيغ التطبيق، مثل: ما يقوم به المتعلم، وما يقوم به المدرس، وإعداد الوسائل المتوفرة، وتحديد المطلوب بدقة، وتبيان أشكال العمل(فردي – جماعي- المجموعات...)، وتوضيح مراحل العمل، والإشارة إلى بعض المزالق التي ينبغي تجنبها.

❻ أنشطة التقويم.

يرتبط التقويم بعمليات الإدماج. بمعنى أن التقويم في هذا المجال إدماجي يقيس كفايات المتعلم وطريقة استدماجه للموارد، وكيفية حله للوضعية المشكلة. ويقوم التقويم على أنشطة التقدير، والقياس، والتصحيح، والمعالجة. ويعني هذا أن أنشطة التقويم هي بمثابة

---

[75]- نفسه، ص:91-92.

وضعيات استدماجية تتطلب حلا من قبل المتعلم اعتمادا على مجموعة من موارده ومكتسباته السابقة بمراعاة السياق التداولي، والنصي، والمرجعي، والشخصي.

3/ اختيار الوسائل والطرائق التدريسية المناسبة:

لابد من تمثل الطرائق التربوية التي تتلاءم مع المقاربة بالكفايات والإدماج بالانفتاح على الوسائل اللفظية والبصرية والرقمية المتنوعة والمختلفة، واستعمال النصوص والوثائق والمصادر والمراجع والأسناد والأسئلة والتعليمات ومعايير التصحيح ومؤشرات التقويم.

إذاً، فمن الأجدى اختيار طريقة بيداغوجية تلائم نشاطا كفائيا ما ، و"لا يخفى أن هناك طرائق عديدة يمكن اتباعها؛ ومنها الطرائق التي تركز على نشاط التلميذ مثل طريقة حل المشكلات، أو الطرائق التي تنظم التعلمات حول مشروع معين(بيداغوجيا المشروع)، أو حول نشاط وظيفي(دوكرولي- فريني)، ومنها أيضا مجموع الممارسات البيداغوجية التي تفردن الأنشطة حسب مواصفات التلاميذ واهتماماتهم. وهو إجراء مهم من منظور الإدماج، بحيث إن المكتسبات المختلفة تترسخ بشكل فردي لدى التلميذ، بما فيها الأهداف النوعية والقدرات والكفايات.[76]"

ويعني هذا كله أن المقاربة بالكفايات تستفيد من كل الطرائق التربوية والوسائل التعليمية الممكنة التي تساعد المتعلم على حل جميع الوضعيات التي يواجهها في واقعه الحي.

4/ التطبيق الكفائي:

من أجل تثبيت كفاية ما لدى المتعلم، أو التأكد من تحقيقها ، لابد من تقديم للمتعلم مجموعة من التطبيقات والأنشطة التقويمية في شكل وضعيات قصيرة أو طويلة ، تتدرج في البساطة والتعقيد. وتستلزم أن يوظف المتعلم كل مكتسباته السابقة وموارده القديمة لمواجهة وضعية جديدة محددة في الزمان، والمكان، والسياق.

---

[76]- نفسه، ص:84.

وثمة كتب وكراسات عبارة عن تطبيقات حول الوضعيات الكفائية والاستدماجية . وهي بمثابة أنشطة ووضعيات متدرجة في البساطة والتعقيد، وتكون التمارين الموجودة في الكتب المدرسية والكراريس التطبيقية مرتبطة بكفاية ما. لذا، تتنوع الأنشطة على الرغم من اشتراكها في خدمة كفاية معينة.

ومن هنا، يبدو أن دور المدرس هو بلورة مجموعة من الوضعيات والمشكلات الضرورية وتنظيمها من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب كفايات معينة في علاقة بمحتويات ومضامين المقررات الدراسية. ويعني هذا أن المدرس يحدد كفاية أساسية ما ، مثل: كفاية القراءة أو الكتابة أو التعبير ، ثم يحدد مجموعة من الأنشطة في شكل وضعيات ومشاكل متدرجة في ترابط تام مع المحتويات المقررة.

11/ أنواع التقويم وفق المقاربة بالكفايات:

ترتبط المقاربة بالكفايات بالتقويم الإدماجي كما وضحه البلجيكي روجرز كزافيي (**Xavier Roegiers**)[77]. ويهدف هذا التقويم الجديد إلى تطوير الكفايات في التعليم الابتدائي والإعدادي والعالي بإعطاء المعنى للتعلمات. ومن ثم، فقد كان التقويم ينصب على المعارف والإنتاج دون الاهتمام بالكفايات. ومن ثم، تساعد هذه الطريقة الإدماجية على النجاح من خلال تمهير المتعلم بمجموعة من الكفايات الإدماجية التي تسعفه في حل مشاكل الواقع. وللتمثيل: عندما نقول من الضروري أن نحمي البيئة، فهذا هدف عام، لا يمكن تقويمه بشكل من الأشكال.لكن حينما نضع هذا الهدف في شكل وضعية بالتركيز على الأسباب والحلول، يمكن الحديث آنذاك عن وضعية مشكلة هادفة وبناءة. وبالتالي،

---

[77]- ROEGIERS, X. **Des situations pour intégrer les acquis**. Bruxelles : De Boeck Université.2003.

لايمكن أن تتعدى الكفايات ثلاثا في السنة في تخصص معين، وإذا تعدينا ذلك، فسنلتجئ إلى التقطيع وتجزيء المحتويات أكثر فأكثر.

ويضاف إلى ذلك أنه لابد أن يكون التقويم عبارة عن وضعيات معقدة ومركبة من أجل التثبت من مدى تملك المتعلم للكفايات الحقيقية، ولابد أن توضع تلك الوضعيات في سياقات واقعية حية بتقديم مجموعة من الصور والأسناد والبيانات لمعالجتها. ويترتب عن ذلك صدق التقويم وثباته. وهذا ما يسمى بالمقاربة بالكفايات أو المقاربة عبر الكفايات الأساسية.

وبناء على ما سبق، ننتظر من المتعلم إجابات أصيلة ومبدعة لحل وضعية ما، ولابد من تقويم ما أنتجه المتعلم في ضوء مجموعة من المعايير التي يسميها روجرز مؤشرات التصحيح (Critères de correction). ومن ثم، فمعيار التصحيح هو ذلك المؤشر الذي ينبغي مراعاته في إنتاج التلميذ، مثل: الإنتاج الواضح الدقيق، والإنتاج المنسجم، والإنتاج الأصيل....إذاً، فالمؤشر هو وجهة نظر من خلالها نقوم عملا ما. وإذا أردنا أن نقوم لاعبا رياضيا ما، فقد نركز على الأناقة، وجودة اللعب، وانسجام الفريق، والإنتاجية.

ومن أهم مؤشرات التقويم **المؤشر الأدنى** (Critère minimal) ومؤشر الإتقان. فمؤشر الأدنى هو الذي يحدد بعض الشروط لتحقيق كفاية ما كأن نقول بأن السباح الكفء هو الذي لا يغرق. وبالتالي، يحافظ على توازنه. أما إذا أضفنا كفايات أخرى، مثل: السرعة، وشدة الحركة ، والأناقة، واحترام القواعد؛ فإننا ننتقل إلى **مؤشر الإتقان(critère de perfectionnement).**

ولابد من التقليل من المؤشرات الدنيوية، وإلا سنكون قساة مع المتعلمين عندما تتضخم هذه المؤشرات التقويمية. ويعني هذا أن التقويم لايبنى على محك الأخطاء، بل يبنى على

قياس الكفايات المهارية، فليس هناك من لا يخطئ، ولا يعقل أن يكون الخطأ هو المعيار الوحيد للتقويم .

ويمكن الاستعانة في أثناء التقويم الإدماجي بقاعدة دوكيتيل (De Ketele) التي تسمى بقاعدة 3/2 . بمعنى أن نسبة النجاح الكفائي هو الإجابة عن وضعيتين من ثلاث وضعيات[78] . ولابد من الاحتكام أولا إلى المؤشر الأدنى بدل الاحتكام إلى مؤشر الإتقان التكميلي.

ولابد أن تكون معايير مؤشر الأدنى مستقلة عن بعضها البعض، فلا يعقل أن تكون الأسئلة مترابطة ومتتابعة ومتناسلة؛ لأننا سنكون قساة مع المتعلمين، بل لابد أن تكون الأسئلة منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض لكي تكون هناك حظوظ متوفرة أمام المتعلم. علاوة على وجود معيار الانسجام الذي يستلزم ترابط أجزاء الموضوع منهجيا ومنطقيا، ومعيار الملاءمة الذي يعني تلاؤم أجوبة المتعلم مع تعليمات الوضعية ومعطياتها، ومعيار الاستعمال السليم لتقنيات التخصص، ومعيار الاتساق الداخلي. وبطبيعة الحال، هذا له علاقة بالكفاية الأساسية والكفاية النوعية.

وعليه، يتضمن اختبار التقويم ثلاثة شروط هي:

❶ أن يتلاءم التقويم مع الكفايات المطلوبة تقويمها.

❷ أن تكون الكفايات دالة ومحفزة على العمل.

❸ أن تنصب الكفايات على قيم إيجابية كالمواطنة وحماية البيئة ، مثلا[79].

كما يبنى الاختبار الإدماجي عبر مجموعة من المحطات على النحو التالي:

---

[78] - DE KETELE, J.M. L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?, **Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation**, 23,1996, p. 17-36.

[79] -ROEGIERS, X. **Des situations pour intégrer les acquis**. Bruxelles : De Boeck Université.2003.

◆تحديد الكفايات التي ينبغي تقويمها.

◆بناء وضعية أو وضعيتين جديدتين ملائمتين للكفاية.

◆وضع معايير التقويم المستقلة بشكل واضح ودقيق في ضوء قاعدة 2/ 3.

◆ كتابة الأسناد والتعليمات لكي تكون المهمة التي ينبغي إنجازها من قبل المتعلم واضحة.

◆ تحديد مؤشرات التصحيح التي سيعتمد عليها المدرس حين تصحيح ورقة الاختبار.

◆ وضع شبكة التصحيح.

وعليه، فمن الأفضل والأجدى الاكتفاء بوضعية واحدة أو وضعيتين على الأقل، وعدم تقسيم التعليمات إلى أسئلة فرعية جزئية متعددة يجعل المتعلم أمام صعوبات معرفية ومنهجية بسبب تعدد الأسئلة التي قد تكون متشابهة وتابعة للتعليمة الأولى أو الثانية أو الثالثة. بمعنى بناء أسئلة مستقلة هادفة وناجعة. ولابد من تجذير الوضعية داخل سياقها التداولي، وتكون وضعية جديدة، ويكون الإنتاج أصيلا. كما يجب الابتعاد عن نصوص ووثائق وأسناد معروفة، فلابد أن تكون جديدة وموضوعة ضمن سياق جديد.

وتقوم المؤشرات بدور مهم في توفير تصحيح عادل، فقد يكون مؤشرا كيفيا كأن نطالب المتعلم بتوظيف أفعال أو صفات أو أحوال أو تشابيه أو استعارات في وصفه، وقد يكون مؤشرا كميا عندما نطالب المتعلم على مستوى التركيب بتوظيف ثلثي من الجمل صحيحة لكي ينال 2 / 3.

وعليه، فللتقويم الخاضع للمعايير والمؤشرات فوائد مهمة - حسب روجرز - هي[80]:

---

[80]- ROEGIERS, X :**L'école et l'évaluation**. Bruxelles: De Boeck Université.2004.

❶ **تكون النقط عادلة.** بمعنى أن التقويم ينصب - هنا- على الكفايات. ومن ثم، فكثير من الراسبين في التربة التقليدية قد يكونوا ناجحين، وكم من ناجح يستحق الإخفاق في النظرية الجديدة، مادام الهدف هو التركيز على الكفايات والقدرات المهارية، وليس على المعلومات وكثرة المعارف.

❷ **تثمين النقط الإيجابية** بتقويم العناصر الأساسية ، وإظهار مواطن القوة والعناصر الإيجابية في إنتاجات المتعلمين.

❸ **تحديد هوية التلميذ الذي يستحق النجاح أو الإخفاق.**

لابد من تخفيض مؤشرات التقويم لتحقيق مدرسة النجاح والأمل. فكلما زادت معايير التقويم ضاع التلميذ بين هذه المؤشرات. وبالتالي، لا يستطيع التحكم في الأجوبة المتعددة. لذا، فلابد من الاكتفاء بمؤشرين أو ثلاثة. كما يمكن الاكتفاء بكفايتين أو ثلاث كفايات أساسية. وكلما أكثرنا من مؤشرات التقويم، وخاصة إذا كانت مؤشرات تابعة وغير مستقلة، فإننا نرتكب ظلما في حق المتعلم الذي نعاقبه مرات متعددة على الخطإ نفسه. ومن الأفضل كذلك أن يعرف المتعلم معايير التقويم لكي يستأنس بها، فيعطي كل ما لديه . و بالتالي، يمكن أن يلتجئ إلى التقويم الذاتي.

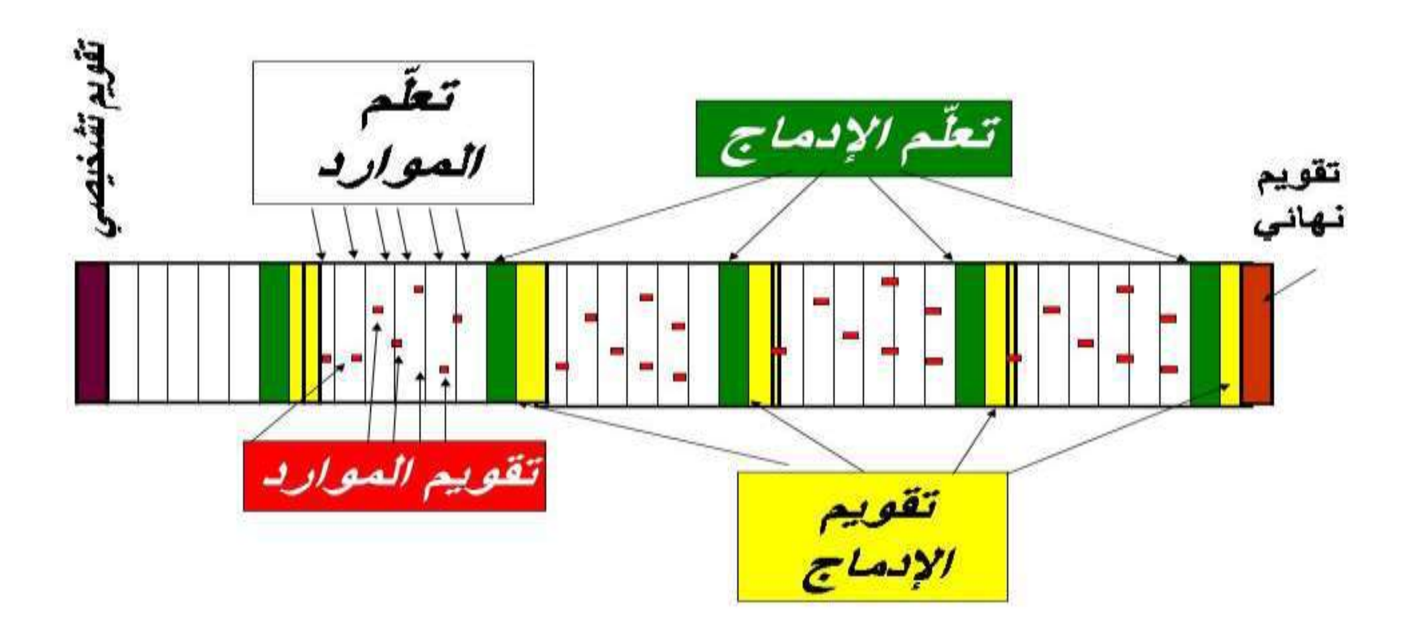
وتأسيسا على ما سبق، يعتمد التقويم الإدماجي على تسطير وضعية معينة مرتبطة بمواردها وسندها وحاملها وتعليماتها ومعاييرها ومؤشراتها التقويمية. بالإضافة إلى وضع شبكات التمرير، والتحقق، والمعالجة، والدعم، والاستدراك. ومن المعروف أن المدرس المدبر يقدم للمتعلم ثلاثة أنواع من الأنشطة الدراسية:

❶**أنشطة تدريسية، أو ما يسمى أيضا بالموارد أو التعلمات**، وترد في شكل معارف عقلية وذهنية، أو في شكل قيم ومواقف وجدانية، أوفي شكل مهارات سلوكية حسية حركية؛

❷**أنشطة موازية تكميلية** تهدف إلى خدمة المتعلم تسلية وإفادة؛

❸**الوضعيات الإدماجية** التي توظف الأسناد المكتوبة والمصورة لحمل المتعلم على تعبئة الموارد التي اكتسبها في أثناء أسابيع تعلم الموارد.

وعليه، تنقسم السنة الدراسية، في التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي، إلى أربعة وثلاثين أسبوعا كاملا من النشاط الفعلي، يطابقها حجم حصصي من 1000إلى 1200ساعة. وتنقسم السنة الدراسية إلى أربع مراحل أو درجات . وتتكون كل مرحلة من ثمانية أسابيع؛ إذ يخصص الأسبوع الأول والثاني والرابع والخامس لإرساء موارد الكفاية. ويخصص الأسبوع الثالث من كل مرحلة للربط والتوليف والدعم والتقويم، أو ما يسمى كذلك بالإدماج الجزئي. بينما يخصص الأسبوع السابع والثامن للإدماج ، فالسابع لإنماء الكفاية، ويخصص الأسبوع الثامن لتقويمها معالجة، وتصحيحا ، ودعما.



ويستلزم تدبير الوضعية الإدماجية أن تقدم للتلميذ المتعلم مجموعة من الموارد في شكل وضعيات مركبة متنوعة بغية استدماج كل مكتسباته المعرفية ومواقفه الوجدانية ومهاراته الحسية الحركية من أجل إيجاد حلول مناسبة لتلك الوضعيات المتدرجة في السهولة والصعوبة . و ينتقل المتعلم إلى إنماء كفايته الشفوية أو الكتابية بإنجاز

مجموعة من الوضعيات الإدماجية تعلما وتطبيقا بعد مجموعة من أسابيع إرساء الموارد، والربط بين التعلمات توليفا وتقويما.

وبعد الانتهاء من الإدماج، يلتجئ المدرس إلى تقويم الكفايات المستهدفة ، وتصحيحها في ضوء معايير الدعم المناسبة ومؤشرات التقويم الإدماجي رغبة في إيجاد حلول علاجية داخلية وخارجية.

وهكذا، يعتمد المدرس، في تدبير الوضعية الإدماجية، على دفتر أو كراسة الوضعيات الإدماجية التي تتضمن مجموعة من الوضعيات والأسناد والصور الأيقونية والوثائق التدريسية المرفقة بمجموعة من التعليمات وسلم التنقيط. ومن جهة أخرى، هناك دليل الإدماج، ويشتمل على بطاقات التمرير أو الاستثمار، وشبكات التحقق، وكذلك شبكات التصحيح.

وعليه، يستوجب تدبير الوضعية الإدماجية أربعة مراحل متكاملة ومتتابعة هي:

❶ فهم الوضعية الإدماجية عنوانا، وسياقا، وأسنادا، وصورا، ومقصودا، واستيعاب التعليمات بشكل جيد.

❷ إنجاز العمل المطلوب باحترام تعليمات الوضعية، وإنجاز العمل كما هو مطلوب وموصوف، واستثمار الصور والوثائق بشكل جيد لخدمة الموضوع.

❸التحقق من جودة الإنتاج بالتحقق من مراعاة المواصفات، ومقارنة قيمة الإنتاج بالإنتاج المنتظر.

❹ المعالجة الداخلية والخارجية تقويما وتصحيحا ودعما من أجل تطوير الإنتاج. وهنا، يعتمد التصحيح الذاتي وتحسين الإنتاج.

وتعد المعالجة الطريقة التي تدفع المتعلم إلى تحقيق النجاح الدراسي. ويلتجئ إليها المدرس بعد الانتهاء من عملية تصحيح الفروض أو الاختبارات والامتحانات والروائز بغية تشخيص مواطن الضعف والقوة بتمثل المعالجة الداخلية التربوية والتدريسية ، وتمثل المعالجة الخارجية ذات الطابعين النفسي والاجتماعي. بمعنى أن المعالجة تهدف إلى اكتشاف الأخطاء وتشخيصها ووصفها، وتقديم معالجة إجرائية ناجعة. ومن ثم، تستند المعالجة التدريسية إلى أربع مراحل:

❶ الكشف عن الأخطاء.

❷ وصف الأخطاء.

❸ البحث عن مصادر الخطإ.

❹ تهيئ عدة المعالجة.

ويعني هذا أن المصحح أو المقوم يبدأ بتحديد الأخطاء التي ارتكبها المتعلم في موضوعه حسب سياقها ومظانها. وبعد ذلك، يصف الأخطاء المرصودة في الإنتاج الشخصي، فيصنفها إلى أنواع، مثل: أخطاء صوتية، وأخطاء إملائية، وأخطاء صرفية، وأخطاء دلالية، وأخطاء تركيبية، وأخطاء تداولية...وبالتالي، يحدد مواطن الضعف والقوة لدى المتعلم بالبحث عن أسباب هذه الأخطاء، متسائلا عن مصدرها: هل ترجع إلى مصدر داخلي تدريسي وتربوي أم إلى مصدر خارجي نفسي واجتماعي؟! بمعنى البحث عن عوامل ذاتية وموضوعية.

وفي الأخير، يقترح مجموعة من الإستراتيجيات لتجاوز هذه الأخطاء والنواقص والتعثرات التي قد ترتبط بالمدرس، أو المتعلم، أو بالنظام التربوي العام. ولا تتم المعالجة إلا إذا تكرر الخطأ مرات عدة.أما الذي يقوم بالمعالجة، فقد يكون المدرس نفسه، أو المتعلم نفسه في إطار التصحيح الذاتي، أو تلميذ آخر ، أو قد يكون أخصائيا نفسانيا أو أخصائيا اجتماعيا

أو ملحقا إداريا أو تربويا ، وقد يلتجئ كذلك إلى وسائل الإعلام والسجلات الذاتية والبرامج الرقمية ...

ومن أهم الإستراتيجيات في المعالجة أنه يمكن الاعتماد على:

❶ التغذية الراجعة أو الفيدباك لتصحيح العملية التدريسية، وسد ثغراتها المختلفة والمتنوعة، وتفادي نواقصها وعيوبها سواء أقام بتلك التغذية الراجعة المدرس أم التلميذ نفسه اعتمادا على أدلة التصحيح.

❷ المعالجة بالتكرار أو بالعمليات التكميلية.أي: بمراجعة المكتسبات السابقة، وإضافة تمارين تكميلية مساعدة للتقوية وتثبيت المعارف والقواعد الأساسية.

❸ تمثل منهجيات تعلمية جديدة كمنهجية الإدماج، ومنهجية الاستكشاف، والاعتماد على التعلم الذاتي، وتمثل التعلم النسقي.

❹ إجراء تغييرات في العوامل الأساسية[81] كتوفير الحياة المدرسية داخل المؤسسة، وإعادة توجيه المتعلم من جديد، وتغيير فضاء المدرسة، وخلق أجواء مؤسساتية ديمقراطية ، والاستعانة بالأسرة أو علماء النفس والاجتماع والطب لتغيير العوامل السلبية التي يعيشها المتعلم في ظلها.

وخلاصة القول، يتبين لنا - مما سبق ذكره- أن المقاربة بالكفايات هي التي تنصب على المتعلم، وتعنى بتطوير الكفايات والقدرات لديه، بوضعه أمام الوضعيات- المشكلات التي تستوجب حلا ناجعا انطلاقا من سياق ما. بمعنى أن المقاربة بالكفايات هي مقاربة تربوية جديدة تعطي الأولوية للمتعلم الذي يملك القدرة على اكتساب المعارف والموارد التي ينبغي توظيفها في أثناء مواجهته للوضعيات الصعبة والمعقدة.

---

[81]- انظر: **بيداغوجيا الإدماج**، ص:129.

وعليه، تهدف هذه المقاربة التربوية المعاصرة إلى تكوين متعلم كفء، يعرف كيف يستثمر المعرفة ويوظفها، ويعرف كيف ينمي تفكيره بطريقة ميتامعرفية. ومن ثم، لا تهتم هذه المقاربة بالمحتويات والمعارف كما هو حال المدرسة التقليدية بقدر ما تهتم بالكيف والوعي بطريقة اكتساب المعارف والمهارات والمواقف والكفايات التواصلية والثقافية والمنهجية. ويعني هذا أن المقاربة بالكفايات تربط الكفايات بالوضعيات داخل سياق تداولي ما.

وأهم إيجابية تمتاز بها هذه المقاربة التربوية هو إعادة النظر في مقاييس التقويم والاختبار، والاستعانة بالتقويم الإدماجي الكفائي في الحكم على الكفاءات والقدرات التعلمية. ومن مزايا هذه المقاربة كذلك أنها تتبع الحياة الشخصية للمتعلم طوال مساره الدراسي، فتقيم علاقة تفاعلية إيجابية بين المتعلم والمعلم، بتجذير النشاط التعلمي في الحياة الشخصية للمتعلم.فضلا عن التركيز على ماهو كيفي، ومنهجي، ومهاري.

بيد أنه لايمكن تطبيق هذه المقاربة في الأقسام التعليمية المكتظة بالتلاميذ. ولايمكن أيضا تمثلها في الفصول الدراسية العادية التي فيها تعدد في الفوارق الفردية الناتجة عن سياسة الخريطة المدرسية . ويتعذر أيضا تطبيقها في الأقسام المشتركة كما هو الشأن في المغرب. كما تستوجب هذه المقاربة أن يحضر المدرس الكفائي مجموعة من الوضعيات الصعبة التي تتناسب مع مستوى المتعلم. ناهيك عن تعقد مساطير التقويم الإدماجي بالنسبة للمدرس. كما أن الحاجة ماسة إلى تكوين المدرس في إطار هذه البيداغوجيا تكوينا كفائيا حقيقيا ومنتجا ومبدعا وهادفا؛ حيث يصبح المدرس موجها ومرشدا ومحضرا للوضعيات الإدماجية، وليس معلما أو ملقنا أو مالكا للمعرفة الموسوعية التي يريد أن يشحن بها عقل المتعلم كما، وليس كيفا.

وخلاصة القول، لقد تمثل المنهاج التربوي المغربي ثلاث مقاربات للمنهاج الدراسي ، منها المقاربة المضامينية التي تعنى بالمقررات الموجهة بالمعرفة، والمقاربة النسقية التي تقوم على المخططات الموجهة بالأهداف، والمقاربة المتمركزة على الكفايات والوضعيات الإدماجية القائمة على النسق المهني من جهة، وتكوين الإنسان المحترف عمليا من جهة أخرى.

ومن ثم، يتميز المنهاج الحديث والمعاصر عن المنهاج التربوي التقليدي بالاعتماد على الحرية، وتعلم الحياة عبر الحياة، والتركيز على التعلم الذاتي، والاهتمام باللعب، وتطبيق الطرائق التربوية الفعالة، والاسترشاد بعلم النفس وعلم الاجتماع، والانطلاق من الأهداف الإجرائية والخاصة والعامة، والتحكم في الكفايات الأساسية والنوعية.

ومن هنا، يمكن الحديث عن أنواع عدة من المناهج التربوية، فهناك منهاج المواد المنفصلة، ومنهاج المواد المترابطة، ومنهاج المواد المتشابهة، ومنهاج النشاط الفردي والجماعي، ومنهاج الميول...

وعليه، يستند المنهاج التربوي المغربي إلى ثلاثة محددات رئيسة هي: الاعتماد على مبدإ الاختيار، والأخذ بتربية القيم، والتدريس وفق الأهداف الإجرائية والكفايات الإدماجية. ومن جهة أخرى، ينفتح المنهاج التربوي المغربي على ثلاث مقاربات متنوعة كالمقاربة المضمونية، والمقاربة المتمركزة على الأهداف، والمقاربة المتمركزة على الكفايات والإدماج.

الفصل الثالث:

التخطيط الديدكتيكي

يمكن الحديث عن ثلاث كفايات رئيسة، ينبغي أن تتوفر في المدرس الراهن من أجل تحقيق الجودة في درسه التعليمي.وهذه الكفايات البارزة هي: كفاية التخطيط، وكفاية التدبير، وكفاية التقويم[82]. وما يهمنا في هذا الحيز هو كفاية التخطيط.

أولا، تعريف التخطيط:

من المعروف أن التخطيط عبارة عن عملية تأمل وتنظيم ، تسعف المدرسين في تحديد الأولويات الضرورية، و تحديد انتظارات المتعلمين. ومن ثم، يبدو أن التخطيط بمثابة برمجة لمجموعة من العمليات والإجراءات المفترض القيام بها في مجال محدد بأهداف محددة، و وسائل محددة، واعتماد مراحل محددة داخل غلاف زمني محدد. ويترجم إلى

[82]- انظر: جميل حمداوي: **مجزوءات التكوين في التربية والتعليم**(التخطيط- التدبير- التقويم)، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2014م.

خطة واقعية أو برنامج عمل دقيق وإجرائي يستجيب للانتظارات التالية: من؟ لماذا؟ ماذا؟ أين؟ متى؟ كيف؟ كم؟

ومن هنا، فالتخطيط هو مجموعة من التدابير المحددة التي تتخذ من أجل تحقيق هدف

معين. ويعني هذا أن الخطة يحددها عنصران أساسيان هما:

1/ وجود هدف أو غاية نريد الوصول إليها .

2/ وضع تدابير محددة ووسائل مرسومة من أجل بلوغ هذا الهدف.

ومن هنا ، فالتخطيط محاولة علمية تجريبية للارتقاء بالواقع الذي يعيش فيه الفرد

لتحقيق تطلعات مستقبلية محددة في الزمان والمكان.

ثانيا، أسس التخطيط التعليمي:

يستند التخطيط التعليمي التدريسي إلى مجموعة من المبادىء والشروط التي نحصرها

فيما يلي:

1/ الواقعية البراجماتية.

2/ ترتيب الأولويات والحاجيات الضرورية.

3/ الشمولية والتكامل بين موضوع التخطيط وباقي المجالات الأخرى.

4/ الاستمرارية من حيث مسايرة ما يحدث في المجتمع من تطور مرتقب.

5/ المرونة من أجل استيعاب المتغيرات الجديدة لإجراء التعديلات اللازمة.

6/ التوازن بين ما يطلب والظروف التي يقع فيها التخطيط.

وعليه، " يكاد تخطيط التدريس في منهجه وآلياته يرادف مفهوم " هندسة التدريس"؛ لأن المدرس مهندس للتدريس حيث يعتبر التدريس وفق هذا التصور علم مثل الهندسة يتطلب خلفية نظرية علمية ثم تنظيمها وفق بنية معرفية محددة وأسس نظامية، متسلسلة ومتدرجة وتتطلب خبرة حرفية وعملية تتضمن مهارة الخبير الذي تتضح في ذهنه ما قبل العملية وما بعدد العملية ولديه تصور واضح عن النتاجات.

وقد جاءت عملية التدريس وفق هذا التصور عملية مخططة منتظمة محكومة بأهداف ومستندة إلى أسس نظرية نموذجية تهدف إلى اعتبار مكونات منظومة التدريس وخصائص المتعلمين والمدرسين والمحتوى التدريسي وفق منظومة متفاعلة لتحقيق التطور والجودة في العملية التدريسية وبهدف تربوي عام وبدلك يتضح أن تخطيط التدريس علم يهدف إلى

توضيح دور المدرس الفاعل في تنفيذ أهداف التدريس مستندا إلى نظرية التدريس وخصوصيات المحتوى ومنطق تنظيمه لتحقيق أهداف المخططات التدريسية.[83]"

ويعني هذا أن التخطيط التدريسي هو الذي يخضع لمجموعة من العمليات المحكمة في شكل تصميم إجرائي متقن من أجل الوصول إلى مجموعة من النتائج من خلال الأهداف المسطرة والمرسومة من قبل.

ومن جهة أخرى، تستلزم" عملية التخطيط الديدكتيكي استحضار مكون المتعلم كفاعل أساسي في بناء التعلمات وتحقيق الأهداف المحددة. ومن ثمة يفترض في مخطط الوضعية الديداكتيكية استحضار ما يلي:

1. تحديد المواقف والخبرات التي تتاح فيها للمتعلمين صياغة وتطوير تمثلاتهم وأفكارهم والتعبير عنها بطريقة طبيعية.
2. تهيئة الفرص و المواقف التي تتيح للمتعلمين فرص إبداع أفكار جديدة وأصيلة مما يسهم في تطوير قدراتهم الإبداعية من خلال أنشطة حية ومعبرة.
3. توفير المرونة الكافية في مخططات التدريس و جعل العملية التدريسية بيئة مناسبة لممارسة مواقف واقتناعات واتجاهات خاصة وإخضاعها للتجريب والاختيار.

[83]- يوسف قطامي وآخرون: **تصميم التدريس**، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، طبعة 2003م، ص:5 .

4. تمكين المتعلمين من تطوير إبداعاتهم ومبادراتهم الخاصة ضمن أنشطة مفتوحة وممتدة الفضاءات.

5. مراعاة المخطط التدريسي لفردانية المتعلم من حيث قدراته وأساليبه المعرفية واستعداداته ، و تمثلاته وطموحاته ورغباته وبالتالي يساهم المخطط في تطوير هذه الخصوصيات. "[84]

ويعني هذا أن التخطيط التدريسي هو الذي يحول الدرس إلى مدخلات نظرية رئيسة تتمثل في الأخذ بالمقاربة بالمضامين، أو المقاربة بالأهداف، أو المقاربة بالكفايات. ثم، تحويل الدرس إلى مجموعة من المراحل التعليمية والسيكولوجية ، أو تحويل الدرس إلى مجموعة من الوضعيات التعليمية.

ثالثا، مراحل التخطيط التدريسي :

ينبني التخطيط التدريسي على مجموعة من المراحل التعليمية وفق التدرج السيكولوجي على النحو التالي[85]:

1/ **المرحلة التحفيزية** التي تتلاءم مع سيكولوجية الدوافع والاستعدادات؛

2/ **مرحلة الانتباه** التي تتناسب مع نظريات التعلم والاكتساب؛

---

[84]- يوسف قطامي: نفسه، ص: 167.

[85]- زياد حمدان: **التدريس المعاصر : تطوراته واصوله وعناصره وطرقه**، دار التربية الحديثة، طبعة 1988م، ص:933.

3/ **مرحلة الاكتساب** التي تتوافق، بدورها، مع نظريات التعلم والاكتساب؛

4/ **مرحلة التخزين** التي تنسجم مع سيكولوجية الذاكرة ومعالجة المعلومات؛

5/ **مرحلة التذكر** التي تتلاءم مع سيكولجية التذكر والتركيب؛

6/ **مرحلة التركيب** التي تتلاءم أيضا مع سيكولوجية التذكر والتركيب؛

7/**مرحلة التحويل والتغذية الراجعة** التي تتوافق مع مبدأ الخبرة والكفاءة.

مسار الدرس		الاشتغال السيكولوجي
المرحلة التحفيزية	←	الدو افع والاستعدادات
مرحلة الانتباه	←	نظريات التعلم والاكتساب
مرحلة الاكتساب		
مرحلة التخزين	←	الذاكرة ومعالجة المعلومات
مرحلة التذكر	←	التذكروالتركيب
مرحلة التركيب		
مرحلة التحويل		الخبرة والكفاءة

التغذية الراجحة	

ويمكن تقسيم الدرس وفق مجموعة من المراحل التخطيطية على النحو التالي:

1/ مرحلة التحفيز والتشويق .

2/ مرحلة الاسترجاع والتذكر.

3/ مرحلة التمهيد.

4/ مرحلة الاستكشاف.

5/ مرحلة التوصيف.

6/ مرحلة التحليل .

5/ مرحلة التركيب.

6/ مرحلة التقويم.

7/ مرحلة التطبيق الشفوي والكتابي.

8/ مرحلة التغذية الراجعة.

9/ مرحلة الاستدراك.

10/ مرحلة المعالجة الداخلية والخارجية.

11/ مرحلة الدعم الفوري أو المتدرج أو المؤجل.

وعليه، يتعلق التخطيط التعليمي " باتخاذ قرارات وفق أهداف مرامي التكوين بخصوص وضعية بيداغوجية تربط السلوكات المتوقعة للمدرس مع السلوكات المتوقعة للتلاميذ... وينتج عن هذه السيرورة منتوجات التخطيط التي تجعل المدرسين ينتبهون لقراراتهم..."[86]

ويعني هذا أن التخطيط التعليمي هو إصدار قرارات تربوية في ما يخص العملية التعليمية-التعلمية بغية تنفيذ مجموعة من الأهداف عبر عمليتي التدبير من جهة، والتقويم من جهة أخرى.

رابعا، محطات تصميم الدرس:

---

[86]- عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 2003م.

يستند تصميم الدرس التعليمي - التعلمي وتخطيطه إلى المحطات التالية:

المدخلات	التحولات	المخرجات
- المتطلبات السابقة للتدريس - الأهداف التربوية للتدريس - أنواع التعلم المقصودة - الفئات المستهدفة بالتدريس - معارف ومحتويات التدريس - مصادر التدريس	- صياغة أهداف التعلم - هيكلة وتنظيم محتوى التدريس. - بلورة وتنظيم طرائق التدريس. - تحديد مصادر التعلم - بناء عدة التدريس - تدبير وتنفيذ التدريس	- تحديد النتائج ↓ - تحديد مستوى الانجاز ↓ - تحديد فعالية نظام التدريس

التغذية الراجعة
- تحليل بيانات التقويم - إعادة تصميم نظام التدريس - تعديل وتطوير نظام التدريس

ويمكن الحديث أيضا عن تخطيط للنسق التعليمي بصفة عامة على النحو التالي:

مخطط عام لمسار النسق التعليمي- التعلمي

المستوى	مستوى الهدف	الوظيفة	مستوى القرار
المنهاج الدراسي ↓ يتضمن	مقاصد ومرامي النظام التربوي	تخطيط وتقرير	السياسة التعليمية المقررون والمشرعون
برامج دراسية ↓ تتضمن مجموعة من	أهداف عامة وتوجهات تدبيرية كفايات استراتيجية	برمجة + تدبير	- النظام التعليمي والمسالك الدراسية السلطة السياسية بالقطاع
الوحدات والمواد الدراسية ↓ تتضمن مجموعة من	⇦ أهداف عامة ونوعية أو كفايات نوعية	⇦ هيكلة وتنظيم	⇦ الهياكل الدراسية ومدبرو الشأن التعليمي محليا.
الدروس ↓ تتضمن مجموعة من	⇦ أهداف خاصة أو قدرات	إعداد وتحضير وتهيئ	النشاط الصفي ومدبرو الفعل الديداكتيكي الخاص
المقاطع الديداكتيكية ↓ تتضمن مجموعة من الوحدات الوظيفية	أهداف إجرائية وموارد : معرفة، معرفة الفعل ، وموقف ⇦ هدف نشاط	هندسة وتنفيذ ⇦ تقويم	المدرس في تفاعل مع المتعلم

إذاً، يقصد بالتخطيط التعليمي ذلك المسار الهندسي الذي يتتبعه المدرس الكفائي من أجل تحقيق هدف معين، أو تجسيد كفاية معينة.أي: تلك الخطة المنهجية التي توصل ذلك المدرس إلى تحقيق ما قد رسمه من أهداف وكفايات إجرائية قياسية ومعيارية. وبذلك، يطرح المدرس المخطط التدريسي وفق أسئلة ثلاثة على النحو التالي:

- ماذا سأفعل؟

- كيف سأفعل؟

- كيف سأقوم ذلك الفعل قبل فعله؟

ويعني هذا أن التخطيط الديدكتيكي يتسم بنظرة استباقية توقعية، ويقوم على ثلاثة مرتكزات مترابطة:

1/ **التوقع**:تشخيص ما تم التخطيط له هدفا أو كفاية.

2/ **مبدأ الحتمية**: ربط الإنجاز بالهدف أو الكفاية المخطط لها ربطا حتميا.

3/ **البرجمة:** وضع برمجة مفصلة لماهو مخطط له بتفصيله وتجزيئه، والتركيز على التعلمات، وتحديد الفضاء الزمكاني، والإشارة إلى الفئات المستهدفة، وتبيان الوسائل الديدكتيكية .

ويعني هذا كله أن التخطيط الديدكتيكي قائم على المدخلات (الأهداف والكفايات)، والعمليات (المحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل)، والمخرجات(تقويم الأهداف والكفايات)، والتغذية الارتجاعية (الفيدباك).

ومن هنا، تهتم كفاية التخطيط لدى المدرس الكفائي بمراعاة المسار العلائقي الذي يسمح له بمعرفة جميع العناصر البيداغوجية والعلمية الضرورية من أجل تحقيق الكفاية الأساسية أو تحصيل الهدف المنشود. ويمكن أن يكون التخطيط الديدكتيكي لائحة من المحتويات المنتظمة بطريقة تراتبية متعاقبة. وقد يكون موضوعات وتيمات. وقد يكون عبارة عن أهداف وكفايات متعاقبة ومتسلسلة، وقد يكون عبارة عن موارد تربوية، ومؤسساتية، وبشرية، ومالية، وفضائية، وزمنية. ومن ثم، فالتخطيط هو أول مرحلة من

مراحل الفعل البيداغوجي لتعقبه مرحلة الإنجاز، ومرحلة التقويم، ومرحلة الإدماج، ومرحلة المعالجة.

ويخضع تصميم الدرس لمجموعة من المقومات والمرتكزات الأساسية التي ينبني عليها التخطيط الديدكتيكي، وتتمثل هذه المقومات في العناصر الأربعة التالية:

- تحديد الكفايات الأساسية أو الكفايات المستعرضة التي يمكن تطويرها أو إنماؤها لدى التلميذ أو الطالب داخل الفصل الدراسي.

- مراعاة الفوارق الفردية التي تميز تلاميذ أو طلبة الفصل الدراسي.

- توفير جميع الموارد التي يمكن استثمارها في المراحل البيداغوجية الثلاث: مرحلة التحضير والإعداد، ومرحلة الإنجاز والتحقيق، ومرحلة الإدماج).

- اختيار نوع المقاربة التي يمكن الاستعانة بها من أجل استثمار هذه الوضعية التعلمية.

وعلى وجه العموم، ينبني التخطيط الديدكتيكي على مجموعة من المبادئ والمقومات التي يمكن تحديدها في اللائحة التالية:

✓ بناء التخطيط الديدكتيكي على مجموعة من الكفايات والأهداف الإجرائية المحددة بدقة.

✓ ينبغي أن يحقق التخطيط الديدكتيكي كل الكفايات والأهداف المسطرة بإنجاز المجزوءة المعطاة.

✓ يستوجب التخطيط الديدكتيكي- سواء أكان سنويا أم مرحليا أم يوميا أم إجرائيا- التركيز على العناصر الرئيسة من عملية التخطيط، وهي: المحتويات في علاقتها بالكفايات والأهداف، و مراعاة الإيقاعات الزمنية المفروضة.

✓ ينبغي أن يحترم التخطيط السنوي، أو التخطيط المرحلي، منطق المقررات الدراسية في تعاقبها وتسلسلها وانتظامها وترابطها اتساقا وانسجاما.

✓ يستوجب في التخطيط الجرائي (تخطيط الدرس) احترام تعلمات المقرر الدراسي.

✓ ينبغي التركيز ، في أثناء تخطيط الدرس ، على تعلمات وأنشطة التلاميذ لا على تعلمات المدرس وأنشطته التدريسية التعليمية.

✓ ينبغي أن يهتم التخطيط الديدكتيكي برصد مجمل المراحل التي يقطعها إنجاز التعلمات بفعالية إيجابية بغية فهمها وتفسيرها.

✓ ينبغي التركيز في التخطيط الديدكتيكي على توفير الظرف الزمني لإجراء التقويم التكويني والأخذ بأنشطة المعالجة، والدعم، والاستدراك.

ويستلزم التخطيط الديدكتيكي مجموعة من الشروط الضرورية التي يمكن حصرها في النقط التالية:

✓ أن يكون التخطيط الديدكتيكي تخطيطا واقعيا.

✓ أن يكون التخطيط شاملا يتضمن جميع المراحل التي تنبني عليها المجزوءة الدارسية، أو متضمنا لكل مكونات العملية الديدكتيكية.

✓ أن يكون التخطيط مرنا.

✓ أن يكون التخطيط قابلا للتطبيق والأجرأة.

✓ أن يكون قابلا للتحوير والتغيير والتعديل.

✓ أن يتضمن التخطيط المدخلات والعمليات والمخرجات والفيدباك على حد سواء.

✓ أن يحدد التخطيط أفضل الإستراتيجيات والإجراءات المناسبة لتنفيذ الخطة.

- ✓ أن يرتبط بمجموعة من الكفايات والأهداف الإجرائية.
- ✓ أن يخضع التخطيط لعمليات التقويم والإدماج.

خامسا، أهمية التخطيط التعليمي:

يبدو أن للتخطيط الديدكتيكي أهمية كبيرة تتمثل في كونه يعقلن العملية الديدكتيكية، ويجسدها ممارسة، وسلوكا، وتعليما، وتعلما. كما ينظم مضامين التعلم المقررة في شكل أهداف تعليمية. علاوة على ذلك، يحدد التخطيط مجموعة من عمليات الإنجاز بناء على مجموعة من الأهداف والكفايات المنشودة. ويعني هذا أن التخطيط يعقلن العملية التربوية، ويجعلها ذات هدف، ومعنى، ودلالة، ومقصدية. ويربط الموارد التعلمية بمجموعة من الكفايات والوضعيات السياقية. ويسعف التخطيط المدرس الكفائي في تدبير الوقت، والحفاظ على الإيقاع المدرسي، والاقتصاد في الجهد. فضلا عن توفير الأمن للمدرس والمتعلم على حد سواء، وتسهيل عملية التقويم، وتنظيم العملية البيداغوجية والديدكتيكية في أحسن صورة مشرفة.

سادسا،أهداف التخطيط التعليمي:

ينبني التخطيط الديدكتيكي على مجموعة من الأهداف الآنية والمرحلية والبعيدة، ويمكن جمعها في الأهداف التالية:

- تحقيق الكفايات العامة والإجرائية.
- تحقيق نجاح العملية الديدكتيكية.
- تنظيم العملية التعليمية - التعلمية.
- عقلنة الموارد التعلمية التي تتضمنها المناهج والمقررات الدراسية.

- تنظيم هندسة الدرس في مختلف مراحلها المقطعية.
- توفير العدة المنهجية لتحقيق الخطة بغية تحقيق الكفايات المرصودة.
- إحداث تغيير آني في العملية الديدكتيكية أو إصلاح تدريجي أو الأخذ بمبدإ التطور البطيء.
- تحقيق تنمية ناجحة وناجعة بيداغوجيا وديدكتيكيا.
- إرساء مدرسة النجاح والتميز والكفاءة.

سابعا، مسار التخطيط التعليمي :

يتخذ التخطيط الديدكتيكي مسارا هندسيا رباعيا، ففي بداية السنة الدراسية، يعتمد المدرس الكفائي على التقويم التشخيصي القبلي أو التمهيدي الذي يهدف إلى توجيه المدرس توجيها تربويا صحيحا لكي يتفهم وضعيات الفصل، ويحدد الفوارق البيداغوجية الموجودة عنده بغية خلق نوع من التقارب بين التلاميذ. بمعنى أن التقويم التمهيدي بمثابة وصفة استباقية وتوقعية توجه المدرس إلى مواطن الخلل والقوة من أجل تدارك الوضع التربوي، ومعالجته ديدكتيكيا، أو في ضوء معالجة داخلية أو خارجية.

وبعد ذلك، تأتي فترة التعلمات التكوينية في شكل متتاليات أسبوعية، يقوم فيها المدرس الكفائي بإرساء الموارد، واختيار المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل الديدكتيكية الملائمة. وتستهدف هذه المراحل التكوينية نماء الكفاية وتثبيتها وإرسائها. وتنقسم كل متوالية زمنية تكوينية إلى مقاطع ووحدات دراسية مرتبطة بكفايات فرعية، وأهداف محددة تخدم الكفاية الأساسية، و قد تتمثل في السلك الابتدائي إما في كفاية التعبير الشفوي، وإما في كفاية القراءة، وإما في كفاية الكتابة، وإما في كفاية استيعاب علوم اللغة واستثمارها وظيفيا وسياقيا. وتتخلل هذه المراحل التكوينية مجزوءات إدماجية بينية بعد

ستة أسابيع من التكوين. وبهذا، يكون البرنامج السنوي قائما على أربع مجزوءات أسبوعية متسقة، ومنسجمة، ومتطورة . وتتكون كل مجزوءة من ستة أسابيع، يتبعها أسبوعان للإدماج تعلما، وإنجازا، وتقويما، ومعالجة. وبهذا، يكون عدد أسابيع التعلم ثمانية وثلاثين أسبوعا، يضاف إليهما أسبوع التقويم التشخيصي، وأسبوع التقويم الإشهادي. وفي نهاية السنة الدراسية، يلتجئ المدرس الكفائي إلى المجزوءة الإدماجية النهائية التي تشخص مدى تحقق الهدف الإدماجي النهائي السنوي.

ومن المعلوم أن المقياس الأساسي لتدبير (**La gestion**) التعلمات هو المجزوءة أو الوحدة أو المصوغة (**Le module**) التي تؤمن، بشكل متسق ومنسجم، مجموعة من الكفايات عبر ثلاث محطات رئيسة هي:

1- مرحلة استيعاب أو اكتساب التعلمات الأساسية.

2- مرحلة إدماج التعلمات.

3- مرحلة التقويم أو المعالجة[87].

ثامنا، أنواع التخطيط التعليمي :

ويمكن الحديث عن أنواع عدة من الهندسات التخطيطية في مجال الديدكتيك أو التربية الخاصة. ويمكن حصرها في الأنواع التالية:

❶التخطيط السنوي:

يرتبط التخطيط السنوي (la planification annuelle) بالمنهاج أو المقرر الدراسي. وقد عرف تخطيط المنهاج ثلاث محطات كبرى: محطة المضامين والمحتويات؛ حيث كان يعتمد

87 - Roegiers, X, **la pédagogie de l'intégration en bref**, Rabat, 2006 PP.9-10.

في تخطيط المنهاج الدراسي على موضوعات أو تيمات أو مفاهيم معينة، مثل: الدراسة، والطفولة، والهجرة، والعمل، والسفر، ووسائل النقل، والمدينة، والبادية....

أما المحطة الثانية، فهي محطة الأهداف التي واكبت فترة الثمانين من القرن العشرين. فقد قسمت الأهداف التربوية إلى أهداف وغايات عامة، وأهداف وسطى، وأهداف إجرائية خاصة في ضوء المنظور اللساني السلوكي(واطسون، وبافلوف، وسكينر).

أما المحطة الثالثة ، فهي محطة الكفايات التي تبلورت في المغرب في سنوات العقد الأول من الألفية الثالثة لربط التعليم بواقع الشغل والمهننة. وقد انبنت هذه النظرية الجديدة على مجموعة من التصورات الإبستمولوجية مثل: النظرية المعرفية، والنظرية التوليدية التحولية(نوام شومسكي)، والنظرية البنائية التكوينية (جان بياجي)، وكل النظريات السياقية التي تربط الذات بالمحيط أو السياق الخارجي. دون أن ننسى النظريات التربوية القائمة على التعلم الذاتي ومراعاة الفوارق(البيداغوجيا اللاتوجيهية، والبيداغوجيا المؤسساتية، وديناميكية الجماعات، وبيداغوجيا الفوارق، وبيداغوجيا الأخطاء...)

وعليه، يقوم التخطيط السنوي بتجزيء المقررات التربوية، أو تقسيم المناهج الدراسية **سنويا**، بتوزيعها إلى مجموعة من المراحل التكوينية، أوالمجزوءات الدراسية ، واختيار أنجع السبل من أجل تقويم إجمالي أونهائي مناسب للتأكد من مكتسبات التلاميذ، أو الثبت من مدى تحقق الكفاية الإدماجية النهائية لدى طلبة الفصل الدراسي.

وهكذا، يتكون التخطيط السنوي من أربع مراحل كبرى. وتتضمن كل مرحلة ثمانية أسابيع، الأسابيع الستة الأولى لإرساء الموارد، والأسبوعان الباقيان يخصصان للإدماج. كما يخصص الأسبوعان الثالث والسادس لأنشطة التوليف والتقويم والدعم. و تشكل هذه الأسابيع الثمانية ما يسمى بالمجزوءة التي تبدأ بالكفاية، وتنتهي بالتقويم الإجمالي. ويلاحظ

أن عـدد المجـزوءات أربـع، يسـبقها أسـبوع للتقـويم التشخيصـي وأسـبوع في آخـر السـنة للتقويم الإشهادي.

❷التخطيط المرحلي:

ينبني التخطيط المرحلي (planification intérmidiaire)على توزيع التعلمات الدراسية، أو تجزيء المقررات أو المناهج التربوية حسب مراحل زمنية تكوينية معينة: إما باتباع التكوين الأسدوسي (ستة أشهر)، وإما اختيار التكوين الأثلوثي (ثلاثة أشهر) ، وإما بانتهاج التكوين التربوي والديدكتيكي حسب المجزوءات. ويسمى هذا التخطيط أيضا بالتخطيط المرحلي، أو التخطيط البيني، أو التخطيط التكويني .وبتعبير آخر، فالتقويم المرحلي - في الحقيقة- مرتبط بإنجاز مجزوءة معينة في ضوء كفاية أساسية معينة، بعد المرور بطبيعة الحال بمحطة الإدماج السياقي.

❸التخطيط اليومي:

نعني بالتخطيط اليومي ماينجزه المدرس الكفائي من تعلمات وكفايات مستعرضة في يوم معين، وتدبير مختلف الإيقاعات الزمنية التي على هديها، يتم تقديم الوحدات المقطعية والمضامين التعلمية في مختلف المواد التي سيقبل عليها المتعلم في يومه الدراسي.

❹التخطيط الإجرائي :

يسعى التخطيط الإجرائي (la planification opérationelle) إلى هندسة خطة الدرس بشكل عملي وإجرائي واضح مفصل في جميع خطواته المتسلسلة والمتعاقبة والمتداخلة. ويسمى هذا التخطيط كذلك بجذاذة الدرس، أو خطة الدرس، أو هندسة الدرس، أو تخطيط الدرس، أو مقطع الدرس. ويصف هذا التخطيط جميع الخطوات المتبعة من قبل المعلم والمتعلم على حد سواء.أي: تقسم التعلمات الديدكتيكية إلى أنشطة المدرس وأنشطة المتعلم انطلاقا من كفايات محددة بدقة، واختيار الموارد والوسائل والطرائق البيداغوجية التي يمكن اتباعها من خلال استعمال وسائل التقويم الملائمة، والانتقال، بعد ذلك، إلى الوضعيات الإدماجية لتعقبها مراحل: المعالجة، والفيدباك، والدعم.

وبناء على ماسبق، فالتخطيط الإجرائي يصف مسار التعلمات بشكل مفصل في مرحلة معينة من التدريس انطلاقا من مرحلة تحديد الكفايات إلى مرحلة التقويم، مرورا بمرحلة الإنجاز وإرساء الموارد.

❺التخطيط الإدماجي:

يتعلق التخطيط الإدماجي بتدبير جذاذة دراسية في ضوء بيداغوجيا الإدماج بتسطير وضعية معينة مرتبطة بمواردها وسندها وحاملها وتعليماتها ومعاييرها ومؤشراتها التقويمية. بالإضافة إلى شبكات التمرير، والتحقق، والمعالجة، والدعم، والاستدراك.

وتعد جذاذة الدرس من أهم الوثائق الضرورية التي يستعين بها المدرس والمتعلم على حد سواء لإنجاز الدرس في ضوء مجموعة من الكفايات العامة والخاصة بغية أجرأتها عمليا لإنماء الكفاية وإرسائها وتثبيتها ودعمها وتعزيزها بغية تحقيق الهدف النهائي أو أجرأة الكفاية الأساسية. لذا، ينبغي احترام مجموعة من الخطوات والمراحل والمقاطع التعلمية التي ينبغي المرور منها للوصول إلى الهدف النهائي أو الكفاية الإجمالية. ومن هنا، تتضمن خطة الجذاذة ثلاثة مقاطع أساسية هي:

❶مقطع التشخيص والمراجعة والتقويم القبلي؛

❷مقطع التكوين القائم على استعراض المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل الديدكتيكية، وتحديد أنماط الفضاء وطرائق التفاعل والتواصل داخل الصف الدراسي؛

❸مقطع التقويم الإجمالي القائم على التطبيقات الشفوية والكتابية، وتحضير الدرس القادم.

وعليه، فالمدرس الكفء الحقيقي هو الذي يمتلك كفاية التخطيط والاستشراف، وتنظيم الدرس في أحسن صورة، والتخطيط له على مستوى الأمد القريب، والأمد المتوسط، والأمد البعيد. والهدف من ذلك كله هو تحقيق الكفايات الأساسية والتكميلية والمستعرضة.

الفصل الرابع:

التدبير الديدكتيكي

يمكن الحديث عن ثلاث كفايات أساسية ينبغي أن تتوفر في المدرس الراهن من أجل تحقيق الجودة في درسه الديدكتيكي.وهذه الكفايات البارزة هي: كفاية التخطيط، وكفاية التدبير، وكفاية التقويم. وتبقى كفاية التدبير أهم هذه الكفايات لطابعها العملي، والتطبيقي، والتنفيذي.

أولا، مفهوم التدبير :

يقصد بالتدبير الديدكتيكي بناء وضعيات ديدكتيكية تطبيقية في مدة معينة، وتدبيرها في مستوى دراسي معين، أو ضمن مستويات دراسية مختلفة من مستويات المدرسة الابتدائية، إما داخل فصل دراسي أحادي، وإما داخل فصل دراسي مشترك، من خلال الاعتماد على مجموعة من الوثائق والبرامج الرسمية، واستعمال أشكال التنفيذ وفق مقاربة الكفايات وبيداغوجيا الإدماج. ويعني هذا أن التدبير الديدكتيكي هو بناء الدرس في شكل وضعيات ديدكتيكية وإدماجية حسب مقاطع فضائية وزمانية معينة في ضوء بيداغوجيا الكفايات والإدماج من خلال التركيز على مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المعلم والمتعلم معا بتوظيف طرائق بيداغوجية ووسائل ديدكتيكية معينة، وتمثل معايير ومؤشرات معينة في التقويم والمعالجة.

ثانيا، أهداف التدبير التعليمي:

تتمثل أهداف التدبير الديدكتيكي في أجرأة الكفايات والأهداف في أرض الواقع في ضوء بيداغوجيا الكفايات والإدماج بتنفيذها وفق وضعيات ديداكتيكية مجسدة في شكل خطاطات مفصلة وجذاذات مقطعية قابلة للتنفيذ والتطبيق. كما يهدف التدبير الديدكتيكي إلى بناء وضعيات تعلمية إجرائية وتطبيقية في شكل مقاطع تعليمية - تعلمية تشمل مختلف أنشطة المعلم والمتعلم، وأيضا أنواع التقويم والمعالجة، في مكان محدد، وزمن معين. بمعنى أن التدبير ينصب على تنظيم مختلف العمليات الديدكتيكية في

وضعيات إشكالية بسيطة ومعقدة سواء أكان ذلك في الأقسام الصفية الأحادية أم الأقسام الصفية المتعددة والمشتركة. وغالبا، ما يتخذ التدبير طابع التخطيط والتنظيم وفق وضعيات إدماجية قابلة للتقويم والمعالجة والقياس والإشهاد في شكل مقاطع دراسية محددة ديدكتيكيا وإيقاعيا.

ويلاحظ أن للتدبير الديدكتيكي أهمية كبرى. وتتمثل هذه الأهمية الإستراتيجية في عقلنة العملية التعليمية - التعلمية، وربط التخطيط بالتنفيذ والتطبيق والتقويم، وتحويل التمثلات المجردة إلى مخططات عملية سلوكية، وأجرأة الكفايات والأهداف المسطرة تطبيقا وتنفيذا. كما يعد التدبير آلية ضرورية لتحقيق الجودة الكمية والكيفية.

ومن وظائف المدرس المدبر وظيفة التخطيط، ووظيفة التسيير، ووظيفة التوجيه والوصاية، ووظيفة التنظيم، ووظيفة التطبيق، ووظيفة التنفيذ، ووظيفة التحكم، ووظيفة القيادة، ووظيفة التنسيق، ووظيفة المراقبة المرحلية أو المستمرة، ووظيفة التوقع، ووظيفة التقويم والتصحيح والمعالجة...

ثالثا، مرتكزات التدبير التعليمي:

ينبني التدبير الديدكتيكي على مجموعة من المرتكزات المنهجية التي يمكن حصرها في أنشطة المعلم وأنشطة المتعلم عبر مجموعة من المقاطع الدراسية (المقطع الاستهلالي، والمقطع التكويني، والمقطع النهائي)، والانطلاق من مجموعة من الأهداف والكفايات المسطرة، وتحديد فضاء التدبير، والتركيز على الإيقاع الزمني تشخيصا وتكوينا ومعالجة، ورصد الوضعيات الديدكتيكية والإدماجية، وتنظيمها في شكل جذاذة دراسية تخطيطا، وتطبيقا، وتنفيذا. ثم، اختيار أنواع الطرائق البيداغوجية والوسائل الديدكتيكية التي تسعف المدرس والمتعلم معا في التعامل مع الوضعيات الكفائية وأنواع الوضعيات المقدمة.

ويعني هذا كله أن التدبير يأتي بعد مرحلة التخطيط السنوي والمرحلي والديدكتيكي، وينصب اهتمامه على مجال التعلم ببلورة وضعيات التعلم، وتبيان كيفيات إنجاز الدرس، وتحديد طرائق تدبير القسم في علاقة جدلية بمجال التخطيط من جهة، ومجال التقويم والدعم من جهة أخرى.

و يتطلب التدبير الديدكتيكي أن يتعرف المدرس إلى مختلف منهجيات وحدة اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية كأن يعرف منهجية القراءة، ومنهجية الخط والكتابة، ومنهجية التعبير، ومنهجية النحو والصرف والإملاء والشكل، ومنهجية المحفوظات، ومنهجية التربية الإسلامية، ومنهجية الوضعيات الإدماجية والتقويمية...وبالتالي، يعرف أيضا كيف تتوزع الحصص الدراسية وغلافها الزمني، ويعرف كذلك أنواع وضعيات التعلم من أجل تحديد الطرائق البيداغوجية والوسائل الديدكتيكية الملائمة لتقديم المقطع الدراسي أو مجموعة من المقاطع الديدكتيكية.

ومن جهة أخرى، يستلزم التدبير الديدكتيكي التعرف إلى تقنيات التنشيط والتواصل، وإعداد معينات ديدكتيكية ملائمة للمقطع (المورد)، وتكييف مختلف التقنيات التنشيطية والتواصلية مع خصوصيات القسم (قسم حضري، وقسم مشترك، وقسم مكتظ...)، بتنويع تقنيات التواصل مع التمركز حول المتعلم ، واستثارة قدراته الكفائية والإدماجية، والانطلاق من نظريات التعلم في أثناء التدبير.

ويستلزم التدبير الديدكتيكي تعبئة مجموعة من الموارد الأساسية التي تساعد المعلم والمتعلم على مواجهة الوضعيات الإدماجية، وإيجاد الحلول المناسبة لها وفق المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج. ومن بين هذه الموارد الضرورية التمكن من ضوابط اللغة العربية الفصحى، وتمثل معاييرها الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والدلالية، والبلاغية، والتواصلية. ثم التعرف إلى منهجية مكونات وحدة اللغة العربية بالسلكين: الأساس والمتوسط، واستيعاب تقنيات التنشيط والتواصل من خلال تدبير وظيفي بناء وفعال لكل

المعينات الديدكتيكية، واعتماد مختلف الطرائق البيداغوجية المناسبة لتقديم الوضعيات الديدكتيكية والإدماجية ضمن أوساط سوسيوتربوية متعددة (أقسام مكتضة، وأقسام بالوسط القروي، وأقسام متعددة المستويات، أو ما يسمى كذلك بالأقسام المشتركة...)، وتدبير الفوارق الفردية باعتماد البيداغوجيا الفارقية، وتحديد الصيغ الملائمة لتدبير أزمنة وفضاءات التعلم (عمل فردي، وعمل جماعي، والاشتغال في فرق ومجموعات...)، والتمكن من مبادئ الإدماج، والتعرف إلى كيفية بناء الوضعيات الديدكتيكية والإدماجية ، وتبيان طرائق إنجازها وتنفيذها.

رابعا، الجذاذة التدبيرية :

يتجسد التدبير الديدكتيكي في إعداد جذاذات نمطية، أو بطاقات تقنية، أو خطاطات هيكلية، تعمل على تنظيم العملية التعليمية- التعلمية. ويستند التدبير الديدكتيكي إلى إفراغ التعلمات والأنشطة في مجموعة من المراحل الرئيسية، بعد أن تتحدد الكفاية المستهدفة، وتُعين مجموعة من الأهداف الإجرائية.

وتضم الجذاذة التقنية أيضا ، إلى جانب العتبات والمعينات الشخصية، ثلاث مراحل أو مقاطع أساسية، وهي :

❶**المقطع التمهيدي أو الابتدائي أو الاستهلالي**، ويكون في شكل مراجعة، أو تقويم تشخيصي، أو استكشاف توقعي لتمثلات التلاميذ حول الموضوع المدروس؛

❷**المقطع التكويني** الذي يرتكز على أنشطة المعلم والمتعلم في شكل أفعال كفائية وقدرات مرصودة من خلال تبيان الطرائق البيداغوجية والموارد والوسائل الديدكتيكية مع تقويمها؛

❸**المقطع النهائي أو الختامي أو التقويمي**، ويكون بمثابة تطبيقات واستنتاجات واستثمارات وأنشطة للإنجاز والتقويم النهائي أو الإجمالي.

ويمكن تشخيص هذه المراحل في النموذج التقني التالي:

- جذاذة نموذجية-

التاريخ:............................	رقم الجذاذة:.............	الأستاذ:............................
المؤسسة:.........................	**المادة:.......................**	**عنوان الدرس:.................**
المستوى:.........................	**المدة الزمنية:..............**	**الوحدة:............................**
رقم الوحدة:....................	**مكون الوحدة:**	**الأسبوع:.........................**

<table dir="rtl">
<tr><td>الكفاية المستهدفة</td><td colspan="6">..
....
....</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">الأهداف الإجرائية</td><td colspan="2">الأنشطة الديداكتيكية</td><td rowspan="2">الوسائل الديداكتيكية</td><td rowspan="2">الطرائق البيداغوجية</td><td rowspan="2">تقويم ودعم</td></tr>
<tr><td>المدرس</td><td>المتعلم</td></tr>
<tr><td>المقطع التمهيدي</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>تقويم قبلي</td></tr>
<tr><td>المقطع</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>تقويم</td></tr>
</table>

التكويني						تكويني
المقطع النهائي						تقويم إجمالي

ونخلص ، مما سبق، إلى أن المدرس الحق هو الذي يمتلك كفاية التدبير ببناء وضعيات تعليمية- تعلمية، أو صياغة وضعيات إدماجية داخل فصل دراسي معين سواء أكان ذلك الفصل أحاديا أم مشتركا اعتمادا على الوثائق الرسمية . ويتمثل هدف المدرس في تحقيق الكفايات الأساس من جهة، وتحقيق أهداف إجرائية معينة، قد تكون معرفية، أو وجدانية انفعالية، أو حسية حركية. بمعنى أن المدرس المدبر الكفء هو الذي يبني الأنشطة الديدكتيكية والتقويمية بشكل تطبيقي وإجرائي. وغالبا، ما يتخذ هذا التدبير شكل جذاذات ومخططات مقطعية تنطلق من المناهج والبرامج الرسمية ، و تراعي خصوصيات المتعلمين ضمن فضاء زمكاني معين باختيار طرائق ووسائل ديدكتيكية وبيداغوجية معينة. علاوة على ذلك، ينصب التدبير على تخطيط الأنشطة والتعلمات الخاصة بكل مادة دراسية بشكل بنائي مفصل ووظيفي، وقابل للتنفيذ والأجرأة من خلال ترقب كل الطوارئ والمستجدات التي تبرز في أثناء التفاعل والتواصل داخل جماعة القسم.

الفصل الخامس

المنهاج التربوي ومصطلحاته

ما أحوج الحقل التربوي العربي بصفة عامة، والمغربي بصفة خاصة[88]، إلى مقاربات ودراسات مصطلحية من أجل دراسة المصطلحات والمفاهيم التي تنتمي إلى المجال البيداغوجي والديدكتيكي بغية الاستفادة من تعاريفها المختلفة اللغوية والاصطلاحية والتقنية ، واستثمارها في إنجاز البحوث التربوية المختلفة سواء أكانت نظرية أم تطبيقية !

ومن جهة أخرى، تستلزم المقاربة المصطلحية، في مجال التربية والتعليم، استكشاف المصطلحات التي لها علاقة بالتربية العامة والخاصة، أو لها ارتباط بعلم النفس التربوي أو علم الاجتماع التربوي وفق منهجية علمية دقيقة، تعتمد على تتبع المصطلح سانكرونيا (تزمينا) أو دياكرونيا (تاريخيا) باستعراض مختلف النصوص واللوائح والوثائق والروايات والشواهد التي يرد فيها المصطلح المقصود بالتحليل والدراسة بغية فهم المصطلح لغة واصطلاحا، وتتبع مشتقاته داخل النص وخارجه من أجل تكوين معاجم المصطلحات ، كما يفعل الدارسون الغربيون الذين وفروا مجموعة من القواميس والمعاجم التي تنصب على مصطلحات بعينها في ميدان أو مجال معين.

ومن هنا، سوف نتوقف عند ستة مصطلحات تربوية أساسية هي: المنهاج(**Curriculum**)، والبرنامج(**Programme**)،والمقرر(**Cursus**)، والكتاب المدرسي(**Le livre scolaire**) ، **والوحدة(Unit)، والمجزوءة(Module).**

---

[88]- ثمة دراسات مصطلحية مغربية منها: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية** لأحمد أوزي ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م؛ **والمنهل التربوي** لعبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م؛ **والمعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية**،منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2007م؛ **ومصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي** لخالد الصمدي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو، الطبعة الأولى سنة 2008م؛ **والمعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية** لأحمد أوزي مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2015م؛ **ومعجم الألفاظ والمصطلحات التربوية في التراث العربي** لمهداد الزبير، مركز عبد العزيز بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية الطبعة الأولى سنة 2016م؛

أولا، المنهاج التربوي:

إذا تصفحنا المعاجم والقواميس اللغوية للبحث عن مدلول المنهاج أو المنهج، فسنجد شبكة من الدلالات اللغوية التي تحيل على الخطة، والنهج، والمسلك، والتصميم، والطريقة، والهدف البين، والسير الواضح، والصراط المستقيم. وفي هذا، يقول ابن منظور في(**لسان العرب**):

" نهج: طريق نهج: بين واضح وهو النهج، والجمع نهجات ونهج ونهوج... وطرق نهجة وسبيل منهج: كنهج. ومنهج الطريق: وضحه. والمنهاج: كالمنهج. وفي التنزيل:لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا .وأنهج الطريق: وضح واستبان وصار نهجا واضحا بينا... أي تعين وتقوي. والمنهاج: الطريق الواضح. واستنهج الطريق: صار نهجا. وفي حديث العباس:لم يمت رسول الله - صلى الله عليه وسلم - حتى ترككم على طريق ناهجة، أي واضحة بينة. ونهجت الطريق: أبنته وأوضحته. يقال: اعمل على ما نهجته لك. ونهجت الطريق: سلكته. وفلان يستنهج سبيل فلان أي يسلك مسلكه.والنهج: الطريق المستقيم. ونهج الأمر وأنهج، لغتان، إذا وضح.[89]"

ويعني هذا أن المنهاج عبارة عن مسلك أو تصميم أو طريقة واضحة المدخلات والمخرجات. وهو أيضا عبارة عن خطة واضحة الخطوات والمراقي، تنطلق من البداية نحو النهاية عبر العمليات الإجرائية التطبيقية. ويعني هذا أن المنهج ينطلق من مجموعة من الفرضيات والأهداف والغايات، ويمر عبر سيرورة من الخطوات العملية والإجرائية قصد الوصول إلى نتائج ملموسة ومحددة بدقة مضبوطة.

---

[89] - ابن منظور: **لسان العرب**، حرف النون، مادة نهج، الجزء الرابع عشر، دار صادر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 2003م.

ويقصد بالمنهاج، في مجال التربية والتعليم، ذلك المخطط العام الذي يعبر عن فلسفة الدولة في التعليم والتربية. وهو عبارة عن فلسفة سياسية وغايات عامة تهدف إلى تكوين مواطن صالح متعلم وقادر على مواجهة الوضعيات الصعبة والمعقدة في حياته الدراسية والواقعية. بمعنى أن المنهاج المدرسي هو بمثابة فلسفة الدولة في ميدان التربية والتعليم. وتتأثر هذه الفلسفة بالظروف المحلية والدولية على الصعيد السياسي، والاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي، والديني...

وعليه، فالمنهاج هو خطة العمل في المجال التربوي والتعليمي، ويشمل أنواع الخبرات والدراسات والتجارب والمهارات والمواقف التي توصلها المدرسة إلى التلاميذ والمتعلمين. بمعنى أن المنهاج هو تصور مستقبلي استشرافي في مجال التربية والتعليم، هدفه هو تنظيم المدرسة من جهة، وتوجيه العملية التعليمية-التعليمية من جهة أخرى، أو هو بمثابة نوع من التخطيط والتشريع والقوانين التي تنظم التربية بصفة عامة، والعملية التدريسية بصفة خاصة.

ومن هنا، يستند المنهاج التربوي التعليمي إلى مجموعة من الغايات الكبرى والأهداف العامة، أو هو من التوجهات والمرامي والأغراض البعيدة التي تريدها الدولة من التربية. بتعبير آخر، الغايات هي فلسفة الدولة في مجال التربية والتعليم. وبالتالي، تتجسد في المنهاج كأن نقول: " أن يكون المتعلم مواطنا صالحا". ومن ثم، فالمنهاج عبارة عن الغايات والمرامي الفلسفية والطموحات المستقبلية البعيدة التي تتسم بالغموض، والتجريد، والعمومية. ويعرف محمد الدريج غايات المنهاج بقوله:

" إن الغايات هي غايات لأهداف تعبر عن فلسفة المجتمع، وتعكس تصوراته للوجود والحياة ، أو تعكس النسق القيمي السائد لدى جماعة معينة وثقافية معينة، مثل قولنا:" على التربية أن تنمي لدى الأفراد الروح الديمقراطية"، أو "على المدرسة أن تكون مواطنين مسؤولين"، أو " على المدرسة أن تمحو الفوارق الاجتماعية..."...إلخ. فهذه أهداف عامة

تتموضع على المستوى السياسي والفلسفي العام ، وتسعى إلى تطبيع الناشئة بما تراه مناسبا للحفاظ على قيم المجتمع ومقوماته الثقافية والحضارية.[90]"

ويهدف منهاج التعليم الابتدائي إلى تكوين متعلم صالح قادر على حل الوضعيات والمشاكل التي تجابهه في الحياة، بعد أن يكون قد اكتسب مجموعة من القدرات والمهارات والمواقف التي تؤهله للتكيف مع الواقع وتغييره بصورة أفضل، والحفاظ على قيم المجتمع وثوابته وعاداته وأعرافه وقوانينه.

إذاً، " ينبغي أن يعمل المنهاج على تحقيق أهداف نوع معين من التعليم ، ما دمنا بصدد الحديث عن المدرسة الابتدائية، فيجب أن تعمل المناهج على تحقيق أهداف هذه المدرسة . وتعتبر المدرسة الابتدائية مرحلة قائمة بذاتها. بمعنى أنها ليست إعدادا للمرحلة الثانوية، ولكنها الحد الأدنى من التعليم الذي يجب أن يحصل عليه كل مواطن حتى يستحق صفة المواطنة ، فمنهاج المدرسة الابتدائية على هذا الأساس يجب أن يعمل على تكوين المواطن الصالح الذي يعرف حقوقه وواجباته، ويستطيع المحافظة على صحته، وحل مشاكله بنفسه، واستغلال وقت فراغه استغلالا مفيدا، وممارسة حقوقه كمواطن، والشعور بالولاء نحو الدولة، واحترام القانون..."[91]

ويرتبط المنهاج بالغايات والمرامي الكبرى. ومن هنا، فالغايات هي أهداف تربوية كبرى تختلط بالسياسة العامة للدولة.وغالبا، ما تكون أهدافا عامة، ومجردة، وفضفاضة.ومن ثم، يعكس المنهاج فلسفة الدولة وغاياتها وطموحاتها والغرض الذي يرمي إليه التعليم، وما يصبو إليه المجتمع من آمال ومآل. و"لكل مجتمع فلسفة خاصة و أهداف معينة يعمل على تحقيقها عن طريق التربية والتعليم، فالمجتمع الإسبرطي القديم كان يهدف إلى تكوين

---

[90]- محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1983م، ص:36.

[91]- أمينة اللوه وآخرون: **الموجز في التربية وعلم النفس**، دار الكتب العربية، الرباط، المغرب،د.ت، ص:78.

الجنود الذين يستطيعون الدفاع عن إسبرطة، وتحقيق النصر على أعدائها، ولهذا اتجهت في التربية **اتجاها عسكريا صرفا** . بينما نرى أن مدينة يونانية معاصرة لها وهي أثينا كانت تقوم مناهجها التعليمية على **تكوين المواطن الديموقراطي الحر** الذي يستطيع أن يمارس حقوقه المدنية، وقد قامت السياسة التعليمية في ألمانيا النازية على أساس **فلسفة عنصرية** قوامها تفوق العنصر الألماني ، أما في المغرب، فيجب أن تعمل مناهج الدراسة على خلق **المواطن الديموقراطي** الذي يستطيع أن يساهم في بناء بلاده، وتسيير شؤونها، واستغلال ثرواتها بحيث يكون عضوا فعالا في بلد ذات شخصية متميزة ..."[92]

ويقصد بالمنهاج، في مجال التربية والتعليم، ذلك المخطط العام الذي يعبر عن فلسفة الدولة في التعليم والتربية. وهو عبارة عن أهداف وغايات عامة، تهدف إلى تكوين مواطن صالح متعلم وقادر على مواجهة الوضعيات الصعبة والمعقدة في حياته الدراسية والواقعية. بمعنى أن المنهاج المدرسي هو بمثابة فلسفة الدولة في ميدان التربية والتعليم. وتتأثر فلسفة المنهاج بالظروف المحلية والدولية على الصعيد السياسي، والاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي، والديني...

إذاً، يعبر المنهاج عن فلسفة الدولة في التعليم والتربية. وهو عبارة عن أهداف وغايات عامة، تهدف إلى تكوين مواطن صالح متعلم وقادر على مواجهة الوضعيات الحياتية، والمهنية، والتربوية. بمعنى أن المنهاج المدرسي هو بمثابة فلسفة الدولة في ميدان التربية والتعليم. ومن ثم، تتأثر فلسفة المنهاج بالظروف المحلية والدولية...في حين، يعد البرنامج أقل عمومية من المنهاج، وأكثر تجريدا من المقرر التعليمي. بمعنى أن البرنامج يتضمن محتويات وقيما وعناوين ومضامين عامة غير مفصلة بشكل إجرائي، وتستمد خبراتها من فلسفة المنهاج. وبعد ذلك، تتحول مضامين هذا البرنامج إلى مقررات دراسية خاصة بكل مادة معينة، وتكون هذه المقررات مفصلة، وأكثر خصوصية وإجرائية.

---

[92]- أمينة اللوه وآخرون: **الموجز في التربية وعلم النفس**، ص:79.

ومن المعلوم أن الدولة أو السلطة الحاكمة هي المسؤولة عن السياسة التربوية وفلسفة التربية والتعليم.ومن ثم، تكون وظيفة المنهاج هي التخطيط المعقلن، والتشريع القانوني، وإصدار القرار. ومن هنا، يرتبط المنهاج بالغايات البعيدة بخلق مواطن منفتح على العالم.

مخطط عام لمسار النسق التعليمي

المستوى	مستوى الهدف	الوظيفة	مستوى القرار
المنهاج الدراسي ↓ يتضمن	مقاصد النظام التربوي ومراميه	تخطيط وتقرير	السياسة التعليمية المقررون والمشرعون
برامج دراسية ↓ تتضمن مجموعة من	أهداف عامة وتوجيهات تدبيرية كفايات استراتيجية	برمجة + تدبير	- النظام التعليمي والمسالك الدراسية السلطة السياسية بالقطاع
الوحدات والمواد الدراسية ↓ تتضمن مجموعة من	أهداف عامة ونوعية أو كفايات نوعية	هيكلة وتنظيم	الهياكل الدراسية ومدبرو الشأن التعليمي محليا.
الدروس ↓ تتضمن مجموعة من	أهداف خاصة أو قدرات	إعداد وتحضير وتهيئ	النشاط الصفي ومدبرو الفعل الديداكتيكي الخاص
المقاطع الديداكتيكية ↓ تتضمن مجموعة من الوحدات الوظيفية	أهداف إجرائية وموارد : معرفة، معرفة الفعل ، وموقف هدف نشاط	هندسة وتنفيذ تقويم	المدرس في تفاعل مع المتعلم

مستويات الأهداف

مستوى الهدف	مضمونه	مصدره	صيغته	صفاته
إذا كان الهدف	فإنه يعبر عن...	صادر من لدن...	على صيغة أو شكل	تتميز...
غاية	فلسفة التربية وتوجهات السياسة التعليمية	رجال السياسة والجماعات الضاغطة من أحزاب ...	مبادئ وقيم عليا ورغبات وتطلعات	بشكلها المثير والجذاب وكذلك القابل للتأويل
مرمى	نوايا المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي	إداريين ومؤطرين ومفتشين ومسيري التعليم	أهداف البرامج والمواد وأسلاك التعليم	بارتباطها المباشر بالمواد والوسائل والمناهج
عاما	أنماط شخصية التلميذ العقلية والوجدانية والحس حركية	مؤطرين ومدرسين	قدرات ومهارات وتغيرات نريد إحداثها أو اكتسابها من طرف التلميذ	تمركزها حول التلميذ وقدراته ومكتسباته
خاصا	محتوى درس معين سينجز في حصة أو أكثر	مدرسين أو تلاميذ	فعل سيقوم به التلميذ مرتبط بمحتوى درس	تصريحها بما سيقوم به التلميذ في الدرس
إجرائيا	سلوكات ينجزها التلميذ ليبرهن عن بلوغه الهدف	مدرسين أو تلاميذ	فعل الإنجاز وشروطه ومعايير الإتقان	تصريحها بأدوات التقييم وأشكاله

ومن ثم، يمكن الحديث عن نوعين من المنهاج: المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث على النحو التالي:

1/ المنهاج التقليدي:

ينبني المنهاج التقليدي على فعل التدريس المحض، وليس بناء التعلمات بطريقة تكوينية. ناهيك عن الاهتمام بالمعرفة الكمية، و العناية بالمدرس على حساب المتعلم، وتغييب اللعب على أساس أنه مضعية للوقت.ومن ثم، يصبح المتعلم متلقيا سلبيا، لايحاور ولايبدي خياراته واقتناعاته وأسئلته التي تحيره. ومن ثم، ينبني المنهاج التقليدي على فلسفة العقاب، وعدم الأخذ بالتصميم والتخطيط وفلسفة التدبير، وعدم الاستهداء بعلم النفس وعلم الاجتماع، وعدم ربط التعليم بالحياة والأنشطة والحرية .وكان الهدف الرئيس من هذا التدريس هو شحن عقول المتعلمين بالمعرفة واستظهارها وحفظها ، وتقويم المتعلمين في مدى تمكنهم من تلك المعارف الموسوعية.

إذاً، فالمنهاج التقليدي هو ذلك المنهج الذي يركز على المضامين والمحتويات والمعلومات. وهو الذي ينطلق من مقاربة المضامين في شكل مقررات دراسية ضيقة النطاق، دون احترام خصائص المتعلمين النمائية، والبيولوجية، والفيزيولوجية، والنفسية، والاجتماعية، ومتطلبات الحياة العملية اليدوية والمهنية.

ومن هنا، يبدو أن المنهاج، بمفهومه التقليدي- حسب حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي - " عبارة عن مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها، وقد كانت هذه المعلومات والحقائق

والمفاهيم تمثل المعرفة بجوانبها المختلفة، أي: إنها كانت تتضمن معلومات علمية ورياضية ولغوية وجغرافية وتاريخية وفلسفية ودينية وفنية...إلخ.

وحيث إن هذه المعلومات كانت تقدم في صورة مواد دراسية مختلفة موزعة على مراحل الدراسة وسنواتها فمعنى ذلك أن المنهاج بمفهومه التقليدي هو مجموعة المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها ويقوم التلاميذ بدراستها، ومن هنا أصبحت كلمة منهاج مرادفة لكلمة مقرر دراسي وبمرور الوقت أصبح استخدام كلمة منهاج أعم وأشمل من استخدام كلمة مقرر حتى أصبحنا نسمع بمنهاج الجغرافيا ومنهاج التاريخ ومنهاج العلوم...إلخ. وكان المدرسون أكثر الفئات استخداما لكلمة منهاج بالمعنى الذي أشرنا إليه والدليل على ذلك أنهم كانوا يكتبون في أول صفحة من دفتر تحضير دروس المادة "توزيع المنهاج على أشهر وأسابيع العام الدراسي" . والمقصود بالمنهاج هنا هو المقرر الدراسي للمادة.

وبكل أسف فإن هذا المفهوم التقليدي للمنهاج مازال مستخدما حتى الآن لدى عامة الشعب بل ولدى الكثير من القائمين بالعملية التعليمية بالرغم من أن هذا المفهوم قد تغير تغييرا جوهريا كما سنرى فيما بعد.[93]"

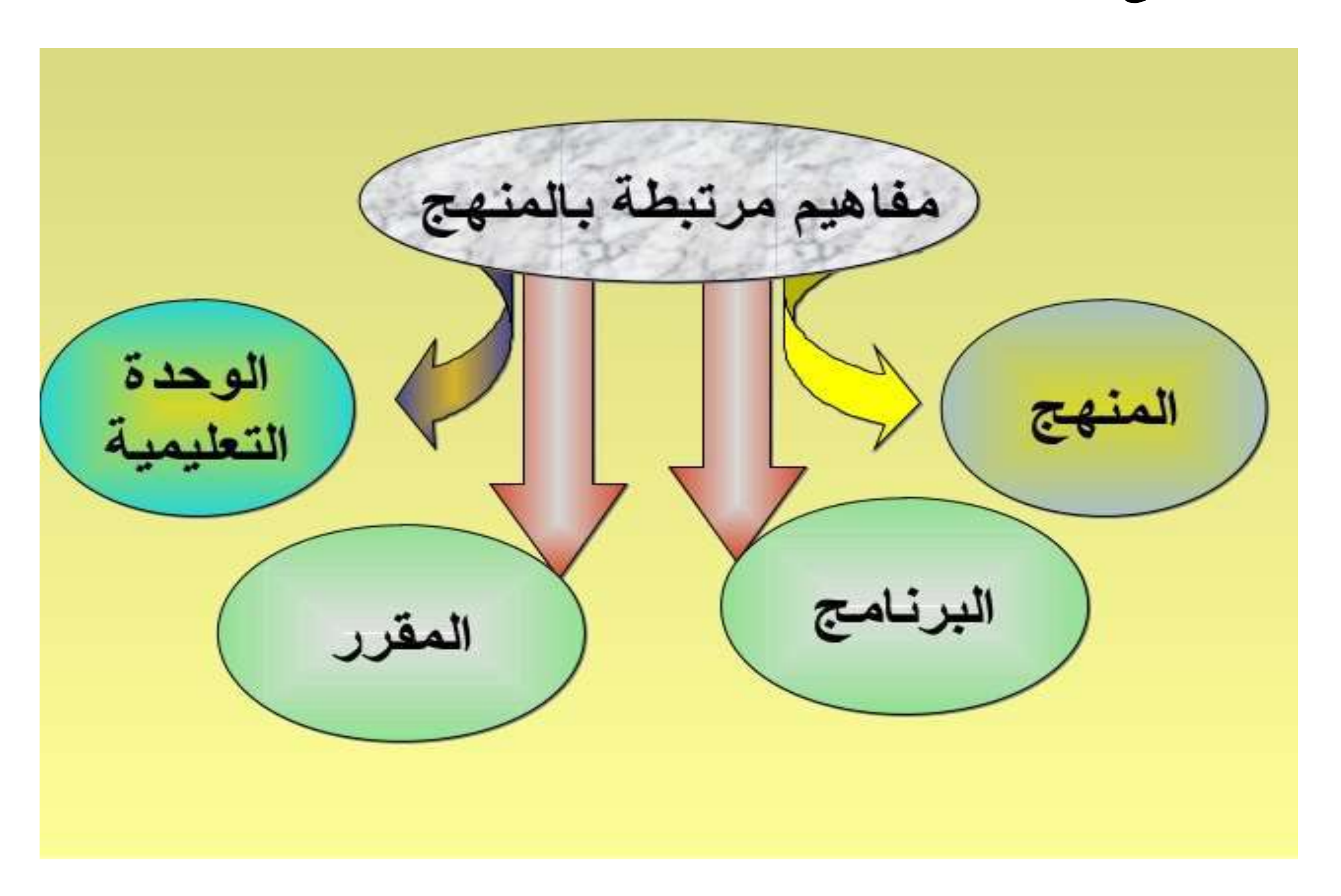
ومن هنا، يلاحظ أن هناك غموضا في تبيان المصطلحات التالية: المنهاج، والبرنامج، والمقرر، والكتاب المدرسي، كما يتبين ذلك في كتاب (**أسس بناء المناهج وتنظيماتها**) لحلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي وغيرهما من الباحثين التربويين. فالمنهاج مفهوم أكثر عمومية وتجريدا واتساعا. فهو يتضمن فلسفة الدولة في مجال التربية والتعليم في شكل غايات ومرام بعيدة المدى. في حين، يتعلق البرنامج بتصميم مستوى

---

[93]- الوكيل حلمي أحمد، المفتي محمد أمين، **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، طبعة 2005م، ص:6.

دراسي، أو مادة دراسية معينة كبرنامج مادة العلوم في السلك الابتدائي، وبرنامج اللغة العربية في السلك الإعدادي، ومادة الفلسفة في السلك الثانوي التأهيلي. كما يتضمن البرنامج أهداف المادة وأغراضها وكفاياتها، ومواصفات المتعلم، والطرائق البيداغوجية، وتفصيل البرنامج في شكل وحدات دراسية وعناوين عامة . في حين، يتميز المقرر الدراسي بالطابع الحسي التشخيصي في شكل عناوين مفصلة ومنوعة في إطار وحدات ومحاور دراسية. أما الكتاب المدرسي ، فهو وسيلة إجرائية يستعين بها المدرس في بناء دروسه .

وهكذا، يتبين لنا أن هناك من الباحثين والدارسين من يخلط بين المنهاج والبرنامج والمقرر والكتاب المدرسي، أو يرادف بين هذه المصطلحات، أو يميز بين هذه المفاهيم بشكل واضح ودقيق.



إذا، يقوم المنهاج التقليدي على النظرة الكمية، وحشو رؤوس المتعلمين بمعارف ومعلومات كثيرة دون الاستهداء بعلم النفس ومبادئه وقوانينه. علاوة على الإشادة بسلطة المعلم باعتباره مصدر المعلومة. أما المتعلم، فهو يتلقى المعلومات فقط دون محاولة بنائها أو تكوينها ذاتيا، أو المشاركة في مناقشة المدرس والحوار معه عموديا، أو الحوار مع زملائه أفقيا.

ومن ثم، فالمنهاج التقليدي سلبي من بعض الجوانب. فهو يعنى أكثر بالحفظ والتكرار والاجترار فقط، ولا يعنى بنمو الطفل من النواحي الذهنية والعقلية والوجدانية والحسية الحركية، ولا يعطي أهمية للعب أو مستجدات علم النفس والسوسيولوجيا، ولا يأخذ بالطرائق الحديثة و المعاصرة في التدريس، ويهمل حاجات المتعلم وميوله واتجاهاته ومشاكله الذاتية والموضوعية، ويغفل عن توجيه سلوكه نحو الأفضل. ويركز كثيرا على الكم على حساب الكيف، ولايراعي الفوارق الفردية. كما يعد الأخطاء التعلمية عيبا ومهانة وجريرة لاتغتفر ، ولاينظر إليها على أنها طريقة مهمة ومفيدة في التعلم. ويهمل أيضا تكوين العادات والاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ.ناهيك عن تضخم المقررات الدراسية، وعدم ترابط المواد .ويهمل كذلك الجانب العملي و الأنشطة الصفية الفردية والجماعية، ولايهتم بالتعلم الذاتي، وتوجيه المتعلم توجيها صحيحا.

2/ المنهاج الحديث:

ينطلق المنهاج الحديث من فلسفة التربية المعاصرة ، وعلم النفس التربوي، وعلم الاجتماع التربوي، وتمثل الطرائق البيداغوجية المعاصرة، وتجاوز طرائق التلقين، والارتكان إلى فلسفة الأهداف والكفايات ، والاعتماد على الوسائل الديدكتيكية

والتدريسية الكفيلة بتنشيط التعلم الذاتي لدى المتعلم، وتحقيق أنجع السبل لتحقيق التواصل الفعال الهادف والبناء والمثمر. علاوة على اعتماد الطرائق الجديدة في عملية التقويم، والانطلاق من مبادئ الدوسيمولوجيا المعاصرة في بناء أسئلة الامتحانات الموضوعية وتقويمها.

ومن هنا، ترتبط المحتويات والمضامين بالأهداف العامة والخاصة. كما تنطلق أيضا من المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج، بعد أن كانت المدرسة التقليدية تلقن معارفها للمتعلمين دون أن يكون لها منطلق فلسفي أو أهداف معينة، أو تصدر عن مقصدية كفائية واعية. ومن ثم، فالمحتويات - حسب محمد الدريج- " هي كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين وفي حقبة معينة.إنها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها مما تتألف منه الحضارة الإنسانية، ومما تزخر به الثقافات الشعبية المحلية في كل البقاع، والتي تصنف في النظام الدراسي إلى مواد مثل: اللغة والحساب والتاريخ والجغرافيا...إلخ. على أن اختيار مادة دون غيرها أو قسطا منها دون سواه يتم بناء على الغايات والأهداف المتوخاة. في حين، يبقى تنظيم المحتوى رهينا بمتطلبات العملية التعليمية ذاتها وبأشكال العمل الديدكتيكي .أي: ما يصطلح على تسميته بطرق التدريس"[94].

ومن هنا، تخضع المحتويات والمضامين الدراسية، ضمن المنهاج التربوي المعاصر، لمجموعة من المقاييس، مثل: مقياس الاختيار، ومقياس التنظيم، ومقياس التصنيف، ومقياس الوحدة أو الفروع، ومقياس التدرج، ومقياس التنويع، ومقياس

---

[94]- محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1988م، ص:69.

المدخلات والمخرجات، ومقياس المستويات، ومقياس الثقافة، ومقياس علم النفس العقلي والنمائي، ومقياس التقويم، والمقياس المنهجي، والمقياس الكمي والكيفي، ومقياس التوزيع، ومقياس التخطيط، ومقياس التدبير...

وإذا كانت المدرسة التقليدية تختار المحتويات على أساس معرفي كمي ومضموني. وتعد المعارف هي الأساس في العملية التعليمية ، فإن المنهاج الحديث ينطلق من الأهداف والكفايات والمهارات وعلم النفس النمائي في وضع المحتويات، وتقديمها للمتعلم.وفي هذا الصدد، يقول محمد الدريج:

" إننا بدأنا نشاهد في السنوات الأخيرة محاولات لاختيار المواد الدراسية، وتنظيمها بناء على مقاييس أخرى أكثر انسجاما، متمشيا مع ما آلت إليه المجتمعات المعاصرة، ومع وتيرة التقدم العلمي. من هذه المقاييس مقياس اختيار مادة التعليم وفق الأهداف المرسومة، وفي انسجام تام مع الغايات المحددة.

ومن مقاييس اختيار المواد وتنظيم محتوياتها وتوزيعها على المستويات، هناك الاختيار الذي يرتكز على حقائق علم النفس، وخاصة علم النفس النمائي ونظريات التعلم وغيرها من الفروع التي تمكن واضع البرامج ومخطط المقررات من معطيات ثمينة عن شخصية التلاميذ وقدراتهم العقلية وميولهم النفسية ومراحل النمو التي يخضعون لها...وهكذا، يتم مراعاة الفترة المناسبة من مراحل نمو الشخصية لتقديم مجموعة من المعارف والمهارات. كما قد يتم تحديد المواد ومحتوياتها بناء على الثقافة السائدة في المجتمع، وانطلاقا من حاجياته وحاجيات التكوين المهني ومتطلبات التنمية..."[95]

---

[95]- محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، ص:70.

وعليه، تُبنى المقررات والمضامين والمحتويات الدراسية، في المنهاج التربوي الحديث والمعاصر ، على أساس علمي موضوعي قائم على مكتسبات علم النفس العقلي والارتقائي . ويُبنى كذلك على أساس الأهداف والكفايات الإدماجية.

3/ المنهاج التربوي بالمغرب:

عرف تخطيط المنهاج التربوي المغربي ثلاث محطات كبرى، يمكن حصرها فيما يلي:

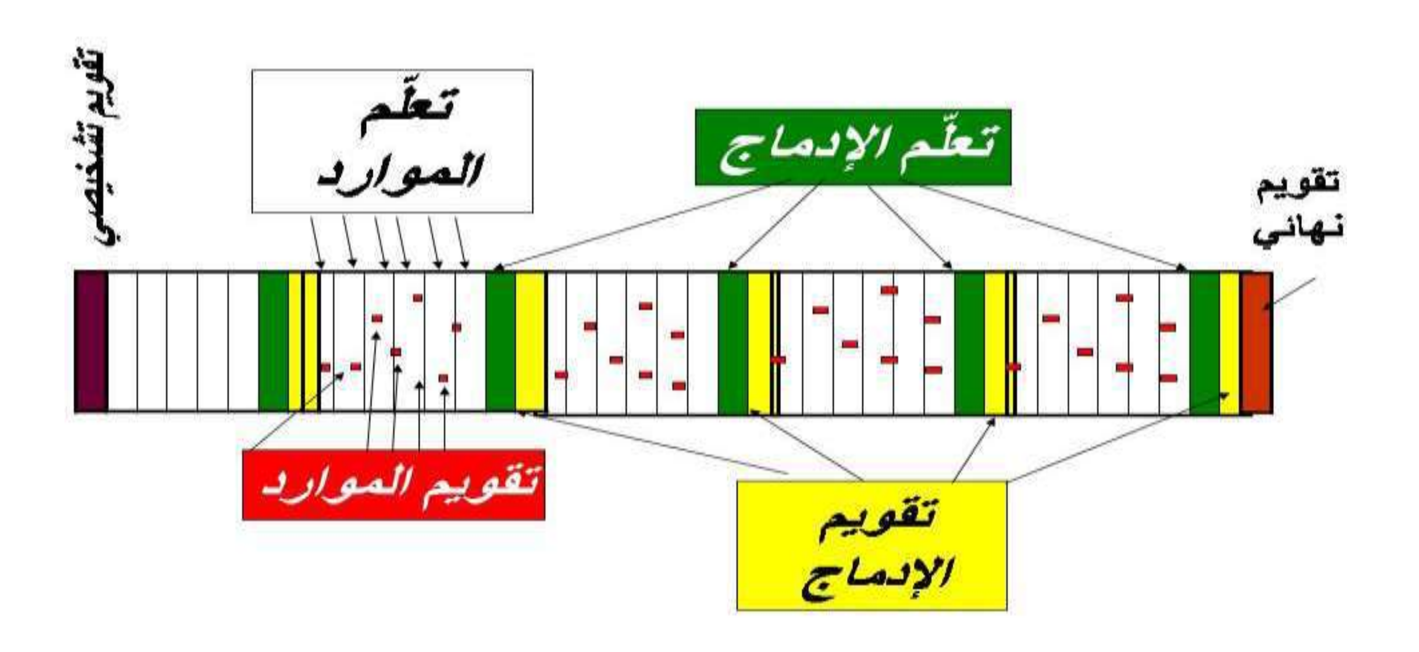
❶ **محطة المضامين والمحتويات:** يعتمد المنهاج على موضوعات أو تيمات أو محاور أو وحدات أو مفاهيم معينة، مثل: الدراسة، والطفولة، والهجرة، والعمل، والسفر، ووسائل النقل، والمدينة، والبادية....

❷**محطة الأهداف** التي واكبت فترة الثمانين من القرن العشرين؛ إذ قسمت الأهداف التربوية إلى أهداف وغايات عامة، وأهداف وسطى، وأهداف إجرائية خاصة في ضوء منظور السيكولوجيا السلوكية (واطسون، وبافلوف، وسكينر).

❸**محطة الكفايات** التي تبلورت في المغرب في سنوات العقد الأول من الألفية الثالثة لربط التعليم بواقع الشغل والمهننة. وقد انبنت هذه النظرية الجديدة على مجموعة من التصورات الإبستمولوجية، مثل: النظرية المعرفية، والنظرية التوليدية التحولية (نوام شومسكي)، والنظرية البنائية التكوينية (جان بياجي)، وكل النظريات السياقية التي تربط الذات بالمحيط أو السياق الخارجي. دون أن ننسى النظريات التربوية القائمة على التعلم الذاتي، ومراعاة الفوارق الفردية (البيداغوجيا اللاتوجيهية، والبيداغوجيا المؤسساتية، وديناميكية الجماعات، وبيداغوجيا التفريدية، وبيداغوجيا الأخطاء...)

وعليه، يقوم التخطيط السنوي بتجزيء المقررات التربوية، أو تقسيم المناهج الدراسية **سنويا** بتوزيعها إلى مجموعة من المراحل التكوينية، أوالمجزوءات الدراسية، واختيار أنجع السبل من أجل تقويم إجمالي أو نهائي مناسب بغية التثبت من مكتسبات التلاميذ أو من مدى تحقق الكفاية الإدماجية النهائية لدى طلبة الفصل الدراسي.

وهكذا، يتكون التخطيط السنوي من أربع مراحل كبرى، وتتضمن كل مرحلة ثمانية أسابيع، تخصص الأسابيع الستة الأولى لإرساء الموارد، ويخصص الأسبوعان الباقيان للإدماج. كما يخصص الأسبوعان الثالث والسادس لأنشطة التوليف والتقويم والدعم. وتشكل هذه الأسابيع الثمانية ما يسمى بالمجزوءة التي تبدأ بالكفاية، وتنتهي بالتقويم الإجمالي. ويلاحظ أن عدد المجزوءات أربع، يسبقها أسبوع للتقويم التشخيصي، وأسبوع في آخر السنة للتقويم الإشهادي.



ومن جهة أخرى ، يستند منهاج التربية والتعليم بالمغرب ، حسب الكتاب الأبيض[96]، إلى محددات ثلاثة هي:

1/ التربية على الاختيار:

تعني التربية على الاختيار أن يكون التلميذ قادرا على المقارنة والمفاضلة والموازنة بين مجموعة من الاختيارات التربوية الممكنة، مادام يمتلك الموارد والمهارات والقدرات العقلية الكفائية . ويعني هذا أن تعمل المؤسسة التعليمية المغربية على تأهيل المتعلم لتكون لديه ملكة الاختيار والمفاضلة والمقارنة بين مجموعة من الاقتراحات .أي: يمتلك المتعلم القدرة على الحسم، وإصدار القرارات عن وعي وإرادة وتدبر نظري وعملي.

وتستلزم التربية على الاختيار أن يكون التلميذ ذا شخصية مستقلة، يستخدم حريته بمسؤولية والتزام، ويوظف عقله بشكل سليم، ويتصرف بطريقة حرة واعية، و يؤمن بالتعلم الذاتي من أجل بناء شخصيته وجوديا، وقيميا، وذهنيا ، ووجدانيا، وحسيا حركيا. ويميل إلى فلسفة العمل والإنتاج والإبداع والابتكار، يحب وطنه وأمته، ويدافع عن هويته، وينافح عن القيم الإسلامية، ويكون مواطنا صالحا لنفسه، وأسرته، ومجتمعه، وأمته. فضلا عن إيمانه الراسخ بقيم المواطنة، والتشبث بحقوق الإنسان.

وعليه، فثمة اختيارات تربوية عديدة تمس جانب المضامين، والقيم، والتواصل، والتقويم، والدعم والمعالجة، والمواد الدراسية، والمقررات، والمناهج، والبرامج،

---

[96] - وزارة التربية الوطنية: **مراجعة المناهج التربوية الكتاب الأبيض**، مشروع منقح ومزيد، نونبر 2002م.

والوسائل، والطرائق، وفلسفات التربية، والإيقاعات المدرسية من حيث الزمان والمكان، والكتب المدرسية، والمدخلات والمخرجات...

2/ التربية على القيم:

يقصد بالقيم مجموعة من الأخلاق والتمثلات السلوكية والمبادئ الثابتة أو المتغيرة التي ترتبط بشخصية الإنسان إيجابا أو سلبا. ومن ثم، تحدد كينونته وطبيعته وهويته انطلاقا من مجموع تصرفاته الأدائية والوجدانية والعملية .ومن المعلوم أن كلمة القيم من الناحية الصرفية جمع قيمة. ومن ثم، تحيل كلمة القيمة على مكانة الإنسان التي يتبوأها بين الناس وشأنه في المجتمع، كما ترتبط هذه القيمة حكما وتقييما بالأفعال البشرية والتصرفات الإنسانية بشكل ذاتي وموضوعي .

وتتخذ القيم أبعادا جمالية، وسياسية، واجتماعية، وثقافية، ودينية، وفلسفية. ويعلم كل منا أن الكتب السماوية قد صورت القيم في كل تجلياتها المتنوعة والمختلفة، وحثت الإنسان على التمثل بالقيم الفضلى، والالتزام بالأخلاق السامية العليا من أجل الفوز بالجنة، والابتعاد عن النار.وفي المقابل، نهته عن الإتيان بالقيم الأخلاقية المشينة المنافية لمبادئ الكتب السماوية، والمتعارضة مع شرائعها الربانية .

ومن جهة أخرى، خصصت الفلسفة مبحثا للقيم سمته بالأكسيولوجيا(Axiologie) إلى جانب مبحث الوجود، ومبحث المعرفة. وربطت القيم بالخير، والحق، والجمال.وناقشت هذه القيم من خلال طرح مجموعة من الأسئلة حول طبيعتها :هل هي قيم ذاتية أو موضوعية؟ وهل هي مطلقة أو نسبية؟ وهل هي خالدة أومتغيرة؟

وتتوزع القيم ، في المنهاج التربوي المغربي، في جميع مستوياته وأسلاكه الدراسية في ضوء المقاربة بالكفايات والمجزوءات. وتخضع هذه القيم، بالتالي، لمنطق الوضعيات

- الأسئلة التي تتدرج ديدكتيكيا من السهولة إلى الصعوبة. وتنصب هذه القيم على الجوانب الذهنية، والوجدانية، والحسية الحركية، والمهارات الأدائية. وترتبط هذه القيم الكفائية بكفايات أخرى: منهجية، ومعرفية، وثقافية، وتواصلية، وإستراتيجية.

الوحدات والدعامات	القيم الرئيسة
وحدة التربية الصحية والوقائية	الالتزام بالتشريع الإسلامي - الاعتدال - التوازن - الاقتداء بالسنة - المسؤولية - حفظ الصحة - (الوقاية - التداوي)..
وحدة التربية التواصلية والإعلامية	التواصل - التثبت - الأمانة - الصدق - المسؤولية - الاقتداء بالسنة.
وحدة التربية الحقوقية	الحق - العدل - المساواة - الكرامة - التكافل - الإنصاف - الاقتداء بالسنة..
وحدة التربية الفنية والجمالية	المحافظة على الفطرة - الحياء - التواضع - الحس الجمالي - تذوق الجمال - الاقتداء بالسنة....
وحدة التربية البيئية	المسؤولية - التكافل - الأمانة - الإنفاق - الإحسان - الاعتدال والتوازن...
دعامات القرآن الكريم	الطاعة - الالتزام - الصدق / الثبات - الإيمان - الصبر - اليقين - السلم / السلام - الأخوة والتسامح - العزة والرحمة.

أما من الناحية الديدكتيكية والتدريسية، فتستخلص القيم المدروسة المستهدفة بمقاصدها الأخلاقية والمعنوية والعملية من خلال التركيز على المعطى النصي، والمرور بمجموعة من المراحل التعلمية التي تتمثل في استقراء المعرفة الخلفية، واللجوء إلى أنشطة الاكتساب، وملاحظة النص، والانتقال من الفهم إلى مراق معرفية أخرى كالتحليل، والتطبيق، والإنتاج، والتقويم.

وعليه، تعتمد المناهج التربوية بالمدارس المغربية ، في اقتراح مواضيعها، على مقاربتين أساسيتين: المقاربة بالكفايات، ومقاربة قيمية سلوكية أخلاقية في ضوء منظور جديد للقيم، يقوم على ضرورة الانفتاح على العالم الخارجي، والتفتح على آفاق العولمة وفق سياسة التسامح مع الآخر والغير المخالف لنا، والأخذ بمنطق التعايش الحضاري، وانصهار الجميع في بوتقة حضارية إنسانية، والذوبان في قرية كونية واحدة على مستوى المشاركة والإعلام وبناء العالم .علما أن المغرب قد أخذ بهذا

التوجه التربوي القيمي الجديد لأسباب سياسية وأمنية وطنية، وجهوية، ودولية، بعد تنامي ظاهرة الإرهاب والتطرف والغلو، وانتشار فكرة صراع الحضارات والأديان ...

ويلاحظ أيضا أن هناك تجديدا في محتويات الكتب المدرسية المغربية التي اتخذت متونها طابعا قيميا وأخلاقيا وسلوكيا، وتنويعا في المضامين والخبرات التعلمية المعرفية. ولاتخرج قيم هذه المناهج التربوية في جوهرها عن قيمة الخير (التنمية، والتعدد الثقافي، والتعايش، والتسامح، وحقيقة المواطنة، وبناء المجتمع المدني، والاتصال، والانفتاح، وتبني قيم الحداثة)، وقيمة الحق(حقوق الإنسان والديمقراطية، والهجرة، والهوية،والمعرفة،والعلم،...)، وقيمة الجمال(الفنون الجمالية والأدبية والبصرية)...

و على الرغم من تنوع هذه القيم وتميزها بطابعها المثالي واللامادي، فإنها تبقى قيما نظرية مجردة وطوباوية في ثنايا المناهج التربوية المقررة بعيدة عن التمثل الواقعي والأجرأة الميدانية؛ بسبب تأثر المدرسة المغربية بآفات مجتمعها المتردي على جميع الأصعدة والمستويات.

3/ المقاربة بالكفايات:

يبدو أن المقاربة بالكفايات هي مقاربة تربوية وتدريسية جديدة ومعاصرة، تهدف إلى تسليح المتعلم بمجموعة من الكفايات الأساسية لمواجهة الوضعيات الصعبة والمركبة التي يصادفها المتعلم في واقعه الدراسي أوالشخصي أوالموضوعي. ومن ثم، فالكفايات هي بمثابة معارف وموارد ومهارات ومواقف وكفايات معرفية وتواصلية ومنهجية وثقافية، يستضمرها المتعلم لحل مجموعة من المشاكل أو الوضعيات - المشكلات بغية التكيف أو التأقلم مع المحيط، أو الاستجابة لمتطلبات سوق الشغل، أو قصد التميز الدراسي والكفائي والحرفي والمهني. ومن ثم، فاكتساب الكفايات هو

السبيل الحقيقي لتحصيل النجاح . وهو أيضا أساس الاستقلالية الشخصية، ومدخل ضروري إلى تحمل المسؤولية ، والاعتماد على الذات في حل جميع المشاكل التي تطرحها الوضعيات أمام المتعلم في أثناء مجابهته لواقعه الحي. ومن ثم، تنصب المقاربة بالكفايات على المعطى الكيفي، وتركز على التعلم السياقي في علاقة جدلية بالكفايات المستهدفة سواء أكانت أساسية أم نوعية.

5/ أنواع المناهج:

يمكن الحديث عن أنواع عدة من المناهج الدراسية والتربوية على النحو التالي:

❶ **منهاج المواد المنفصلة:** يقصد به ذلك المنهاج الذي يقوم على تدريس المواد التعليمية بطريقة منفصلة، والعناية بكل مادة دراسية مجزأة على حدة، " بتنظيم المعلومات والمهارات المطلوب إمداد التلاميذ بها في صورة مواد دراسية مستقلة " تاريخ. جغرافية.لغة.رياضة..." وقد يكون طابع هذا المنهاج المغالاة في الفصل بين هذه المواد، وقد يلاحظ فيه شيء من الربط بينها.

ومن خواص هذا المنهاج أن كل مادة تعتبر مستقلة استقلالا تاما أو نسبيا عن غيرها من المواد الدراسية، وأن لكل مادة منهجا معينا، ووقتا محددا، وكتابا خاصا، وأن لكل مادة- كذلك- أهدافا ووسائل.

ومما يؤخذ على هذا المنهاج أنه يغفل ميول التلاميذ؛ لأنهم قد يدرسون أشياء لاتميل إليها نفوسهم. ومن عيوبه أيضا أن فيه تفريقا وتنافرا بين المعلومات في أذهان التلاميذ، فتصبح هذه المعلومات غير وظيفية، أي عاجزة عن حل المشكلات الحيوية، كما أن المغالاة في الأخذ بهذا المنهج قد تدعو إلى إهمال الأحداث الجارية

والحياة المعاصرة، وقد يطغى اهتمام المدرس بالمادة على حق التلميذ من المشاركة الإيجابية.[97]"

وعليه ، يدرس هذا المنهاج الخبرات التعليمية في شكل مجزوءات ووحدات ومواد منفصلة، على الرغم من انصهارها ضمن الكل.والهدف من ذلك هو تبسيط المعلومات والمعارف والمحتويات، وتسهيلها على مستوى الأداء والإنجاز والتبليغ، والتمييز بين مختلف المكونات المستقلة.

إذاً، فمنهاج المواد المنفصلة هو" المنهاج التقليدي المعروف المكون من مواد دراسية منفصلة موزعة على سنوات الدراسة المختلفة والتاريخ والجغرافيا والعلوم والحساب والهندسة والرسم والأشغال، وفي هذا المنهاج لا توجد أية رابطة بين مادة دراسية وبين باقي المواد ، فالخبرة فيه مفككة والمواد حسب منطق الكبار والمتخصصين في المواد المختلفة، و البعد عن سيكولوجية الأطفال، كما أن المواد المختلفة المستوى التلاميذ بل إنها في العادة فوق مستواهم وذلك يرجع الى **نظرية الملكات** التي كانت مسيطرة على فلسفة التربية والتي ترى أن العقل مقسم إلى ملكات، وأن كل مادة من مواد الدراسة تدرب إحدى هذه الملكات، فالشعر يدرب ملكة الخيال، والحساب يدرب ملكة التفكير الى غير ذلك، وكلما زادت المواد الدراسية في الصعوبة كليا أدى ذلك إلى تدريب أقوى وأعمق أثرا لملكات العقل. كما أن هذا النوع من المناهج يعتبر بعيدا كل البعد عن مواقف الحياة العادية بسبب التقسيم

---

[97]- عبد العليم إبراهيم: **المو جه الفني لمدرسي اللغة العربية،** دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة السابعة، 1973م، ص:37.

المصطنع مما يؤدي إلى عدم اهتمام التلاميذ به، والى اتباع طريقة التلقين والتقرير في توصيله إلى أذهانهم."[98]

ويشبه هذا المنهاج ما يسمى بنظرية الفروع التي يقصد بها تدريس اللغة العربية أو اللغات الأجنبية بطريقة فرعية مستقلة. بمعنى أن المدرس يدرس مواد مختلفة من اللغة العربية - مثلا- على أنها فروع مستقلة في منهاجها وبنياتها التدريسية والتربوية. وفي هذا السياق، يرى عبد العليم إبراهيم أن المراد بها في تعليم اللغة" أننا نقسم اللغة فروعا، لكل فرع منهجه وكتبه وحصصه، مثل: المطالعة، والمحفوظات، والتعبير، والقواعد، والإملاء، والأدب، والبلاغة.

ولتطبيق هذه النظرية يعالج كل فرع من هذه الفروع على أساس منهجه المرسوم في حصصه المقررة في الجدول الدراسي."[99]

وقد تبنى المغرب هذه الطريقة إبان سنوات السبعين من القرن العشرين في الابتدائي والإعدادي والثانوي، فقد كان هناك كتاب للقواعد، وكتاب للقراءة، وكتاب للمحفوظات، وكتاب للتاريخ، وكتاب للجغرافيا، وكتاب للتربية الوطنية، وكتاب للتربية الإسلامية. وكانت لكل مادة طريقتها في التدريس، والتقويم، والتوجيه...

❷ **منهاج المواد المترابطة:** يشبه منهاج المواد المنفصلة في المنهاج التقليدي، ولكن هناك ترابط شكلي طفيف بين بعض المواد دون الأخرى كدراسة تاريخ المغرب، وجغرافيا المغرب، وأدب المغرب، دون أن يمتد الترابط إلى باقي المواد الأخرى. ومن ثم،

---

[98]- أمينة اللوه: نفسه، ص: 75-76.

[99]- عبد العليم إبراهيم: **المو جه الفني لمدرسي اللغة العربية**، ص:50-51.

مازالت فكرة الانفصال باقية ، ولم يحقق الترابط دوره الإيجابي في توحيد المواد الدراسية كلها.

❸ **منهاج المواد المتشابهة أو المتسعة:** يعتمد هذا المنهاج على تدريس المواد المتشابهة أو المتسعة كما في التعليم الابتدائي المغربي:

أ- **قطب اللغات** :اللغة العربية، واللغة الفرنسية، واللغة الأمازيغية؛

ب- **قطب الرياضيات**:الجبر، والهندسة، والقياس، إلخ...؛

ج- **قطب مواد التفتح:** التربية التشكيلية، والنشاط العلمي، والتربية البدنية، والتربية الإسلامية،...؛

وهكذا، " يعتبر هذا النوع محاولة أخرى لإدماج المواد الدراسية بعضها في بعض وهو أقرب إلى التكامل من منهاج المواد المرتبطة، وفيه تدمج كل مجموعة من المواد ذات علاقة ببعضها في مادة واحدة، فلا تكون هناك مادة للتاريخ، وأخرى للجغرافيا، وثالثة للتربية الوطنية أو الأخلاق، وإنما ولا منها مادة واحدة هي العلوم الاجتماعية وكذلك في المواد العلمية والرياضية والفنية[100]."

ويعني هذا خلق توأمة بين الدروس والمواد المتشابهة كتقسيمها إلى مواد العلوم الاجتماعية (التاريخ، والجغرافيا ، والتربية الوطنية)، والعلوم الإنسانية(الأدب، والفلسفة...)، والمواد العلمية (الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والعلوم الطبيعية...).

---

[100] - أمينة اللوه: نفسها، ص:76-77.

❹**المنهاج المحوري أو المتمركز(Consentré):** يقصد به ذلك المنهاج الذي تتمحور حوله المواد الدراسية في إطار وحدة مترابطة ومتكاملة ؛ حيث تنصهر فيه جميع الوحدات والمجزوءات التعليمية في بوتقة محورية متسلسلة، ومتسقة، ومنسجمة . أي: إنه" المنهاج الذي يقوم على الترابط والتكامل بين المواد الدراسية، بحيث تتخذ إحدى هذه المواد محورا تدور حوله سائر الخبرات الأخرى، على أن يتجه السير بهذا المنهاج نحو مشكلات الحياة والمجتمع "[101].

ومن هنا، يعد المنهاج المحوري " خطوة موفقة نحو ترابط الخبرة وتكاملها ، ونظام المنهاج المحوري باتخاذ إحدى المواد الدراسية نواة أو محورا تدور حوله باقي المواد الدراسية الأخرى، وقد اتخذ التاريخ كنواة في بداية الأمر بحيث يكون أساسا لدراسة الجغرافيا والأدب والتعبير اللغوي. كما أن دروس التعبير الفني كانت تدور حول رسم الآثار والشخصيات التاريخية وعمل نماذج لها، ثم عدل عن التاريخ، وحلت محله الجغرافيا ، ثم عدل عنها إلى العلوم، ولكن وجد أنه ليس من الممكن أن تترابط جميع المواد حول مادة واحدة بطريقة طبيعية دون تكلف أو افتعال، ولهذا أصبح المحور يقوم على مشكلة مشتقة من المواد الدراسية أو من مواقف الحياة العامة. "[102]

ويشبه هذا المنهاج ما يسمى بنظرية الوحدة التي تعني تدريس مادة ما كأن تكون اللغة العربية أو اللغة الفرنسية على أنها وحدة مترابطة ومتكاملة مراعاة للأسس التربوية، والنفسية، واللغوية، كأن نستثمر نص القراءة - مثلا- في التعبير، والتذوق، والإنشاء، والشكل، والنحو. بمعنى أن نظرية الوحدة أو المنهاج المحوري - حسب عبد العليم إبراهيم - هي" أن ننظر إلى اللغة على أنها وحدة مترابطة متماسكة، وليست

---

[101]- عبد العليم إبراهيم: نفسه، ص:39.

[102]- أمينة اللوه وآخرون: نفسه، ص:77.

فروعا متفرقة مختلفة، ولتطبيق هذه النظرية في تعليم اللغة يتخذ الموضوع أو النص محورا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية، فيكون هو موضوع القراءة، والتعبير، والتذوق، والحفظ، والإملاء، والتدريب اللغوي... وهكذا، وقد كانت هذه الطريقة هي السائدة في العهود الأولى تدريسا وتأليفا، وكتاب **(الكامل)** للمبرد يعد مثالا للتأليف على هذه الطريقة؛ ففيه يعرض النص، ويعالج من الناحية اللغوية والنحوية والصرفية وغيرها. وطبيعي أن نظرية الوحدة لاتعترف بتخصيص حصص معينة لنوع من أنواع الدراسات اللغوية"[103].

ويضاف إلى ذلك أن المدارس العتيقة والأصيلة بالمغرب ، كجامع القرويين، تتخذ هذا المنهاج في التعليم والتدريس؛ حيث يستثمر النص أو الكتاب المنطلق ليكون وثيقة للدراسة الشاملة والكلية.

إذاً، تنطلق المقاربة المحورية أو المركزية أو البؤرية " من مبدأ كلية المعارف والمواد والتداخل فيما بينها ، بحيث لايمكن عزلها وتجزيئها إلا بالتخلي عن طابعها التكاملي المتناسق.لذا تؤكد هذه المقاربة على أنه ينبغي أن لاننطلق من المواد لبناء البرنامج أو المنهاج، بل ينبغي أن ننطلق من معايير أخرى تلتقي عندها جميع المواد.ولقد أكد تطور الأبحاث العلمية اليوم على الطابع المتداخل والمتكامل للعلوم. فتفسير ظاهرة كيميائية مثلا لايمكن أن يتم في معزل عن الفيزياء والبيولوجيا ، كما أن النظريات العلمية أصبحت تبحث عن نماذج تفسيرية للظواهر تتسم بتعدد أبعادها ، وعدم اقتصارها على مجال علمي واحد. وكذلك في التعليم وجهت الدعوة إلى إزالة الحواجز

---

[103]- عبد العليم إبراهيم: نفسه، ص:50.

بين المواد، والتركيز على الأنشطة والإنجازات التي تتميز بتداخل المعارف والمهارات."[104]

ومن هنا، فالمنهاج المحوري هو الذي يركز على تداخل المعارف وتشابهها وتكاملها ضمن نسق تربوي منفتح ومتعدد.

❺ **منهاج النشاط القائم على ميول التلاميذ:** يراعي هذا المنهاج ميول الطفل، ويهتم بسيكولوجيته ، ويقوم على فلسفة التنشيط الذاتي بالتركيز على المواقف الذاتية من جهة، والمشاريع الفردية الخاصة من جهة أخرى. و يعد" هذا النوع من المناهج ثورة على المناهج التقليدية حيث إنه أهمل العناية بالمواد الدراسية، واهتم بميول التلاميذ وحاجاتهم، وأصبحت المناهج تدور حول مشاكل تهم التلاميذ ويختارونها بأنفسهم، وأثناء قيامهم بحل هذه المشاكل يكتسبون خبرات متنوعة . ويمتاز هذا المنهاج بتكامل الخبرة ومراعاة سيكولوجية التعلم والاهتمام البالغ بميول التلاميذ، ولكنه لا يوجه عنايته إلى الوظيفة الاجتماعية لعملية التعلم ومن أمثلة ذلك طريقة المشروعات المعروفة[105]. "

وهكذا، يتبين لنا أن منهاج النشاط قد يكون فرديا من جهة، ومجتمعيا من جهة أخرى. ومن ثم، يشكل هذا المنهاج قوام التربية الحديثة التي تعنى باللعب والحرية والأنشطة الصفية والموازية التي تتلاءم مع ميول المتعلم بصفة خاصة.

❻ **منهاج النشاط القائم على مو اقف الحياة الاجتماعية:** لايكتفي هذا المنهاج بما هو فردي، بل ينفتح على ما هو اجتماعي بحل المشاكل التي تواجه المتعلم في المجتمع.

---

[104] عبد اللطيف الفارابي وآخران: **البرامج والمناهج**، دار الخطابي للطباعة والنشر، الطبعة الأولى سنة 1990م، ص:93.

[105]- أمينة اللوه وآخرون: نفسه، ص:77.

ومن هنا، " يعالج هذا المنهاج عيوب المنهج السابق. أي: المنهاج القائم على ميول التلاميذ، فهو بالرغم من عنايته بميول الأطفال إلا أنه لا يهمل الجانب الاجتماعى، ففي هذا النوع تختار مشاكل تهم التلاميذ ، و لكنها ذات صفة اجتماعية، أو ذات قيمة بالنسبة لحل مشاكل المجتمع. أي: إن مشاكل المجتمع هي المحور الذي تدور حوله هذه المناهج. "[106]

ومن ثم، فهذا المنهاج أكثر انفتاحا من المنهاج السابق الذي يبقى منحصرا فيما هو ذاتي، وفردي، وأنوي.

5/ مقاربات بناء المنهاج:

يمكن الحديث عن خمس مقاربات تربوية وديدكتيكية أساسية تستند إليها فلسفة المنهاج التربوي المغربي على مستوى التخطيط والتدبير التدريسي، ويمكن حصرها في المقاربات التالية:

❶ المقاربة البيداغوجية المتمركزة حول تبليغ المعرفة:

تهتم هذه المقاربة التي تطبقها المدرسة التقليدية بتقديم المعارف الموسوعية ، والتركيز على المدرس دون المتعلم، والاهتمام بالكم على حساب الكيف، والعناية بالتعليم دون التعلم، وتقديس المعرفة والمدرس على حساب المتعلم. ومن ثم، يكون الهدف من هذه المقاربة المضمونية هو تكوين متعلم يحافظ على قيم المجتمع

[106]- أمينة اللوه وآخرون: نفسه، ص:78.

وعاداته وأعرافه وتقاليده،وينصهر في المجتمع كباقي المواطنين الآخرين. ومن هنا، يتبين لنا أن هذه المقاربة عبارة عن نسق تربوي ذي بعد معارفي، تولي أهمية كبرى لمركزية المدرس، ومركزية المعرفة، ومركزية الحفظ والاستظهار، والرغبة في إدماج المتعلم في مجتمع محافظ.

❷المقاربة البيداغوجية المتمركزة حول تعديل السلوك:

تتميز هذه المقاربة بالتدريس الهادف، أو التدريس التقني الذي يرمي إلى تغيير السلوك وفق نظرية الأهداف بتسطير مجموعة من الأهداف الإجرائية المعرفية والوجدانية والحسية الحركية من جهة، وقياس السلوك من جهة أخرى.

وتستند هذه المقاربة إلى السيكولوجيا السلوكية القائمة على ثنائية المثير والاستجابة.ومن هنا، تفتت هذه المقاربة المعرفة التربوية والتدريسية إلى مجموعة من الأهداف العامة والوسطى والخاصة وفق المقاطع التمهيدية والوسطية والنهائية، ووفق التقويم القبلي والتكويني والإجمالي من أجل التحقق من نجاعة الأهداف الإجرائية المسطرة عبر المسار التدريسي القائم على تحديد الأهداف الخاصة، وتقديم المحتويات، والاستعانة بالوسائل التعليمية، والأخذ بالطرائق البيداغوجية، والاهتمام بالتنظيم الصفي، وتنظيم الإيقاعات الزمنية، وتحقيق التواصل اللفظي

وغير اللفظي، واللجوء، بعد ذلك، إلى معايير التقويم والفيدباك (التغذية الراجعة) لقياس مدى تغير السلوك لدى المتعلم إيجابا أو سلبا. ومن هنا، يتسم هذا المنهاج بالطابع التقني النسقي ذي البعد التكنولوجي، ويخلق لنا إنسان التقنية الذي يعنى بالعقلانية والإنتاجية وتحقيق المردوية السلوكية.

❸المقاربة البيداغوجية المتمركزة حول شخصية المتعلم:

تعنى هذه المقاربة بالمتعلم على أساس أنه محور العملية التعليمية- التعلمية.في حين، يعد المدرس موجها ومرشدا ليس إلا . وبهذا، يتميز هذا النسق بطابعه الإنساني مادام يركز على شخصية المتعلم النمائية، والفيزيولوجية، والبيولوجية، والنفسية، والوجدانية، والاجتماعية، والوجودية.أي: تهدف هذه المقاربة إلى خلق إنسان وجودي متميز، يعتمد على نفسه وذاته في بناء التعلمات عبر الأنشطة والمشاريع والوضعيات الفردية.

وتعد اللاتوجيهية (Le non-directivisme) من أهم الطرائق التربوية التي تمثل هذا التوجه ، وقد جاءت رد فعل على التيار الإلزامي و الفوضوي. ومن أهم ممثليها : الفرنسي جان جاك روسو[107](J.Rousseau)، و الفرنسي أوليفيه

[107]- Frédéric Worms, ***Rousseau, Émile ou de l'éducation***, *Livre IV*, Paris, Ellipses, 2001.

ريبول[108](O.Reboul)، والأمريكي كارل روجرز(C.Rogers)[109]. وتتأسس هذه الطريقة على تربية الولد فردا وذاتا عكس البيداغوجيا المؤسساتية (Pédagogie Institutionnelle) التي تنصب على تربية الجماعة.

و إذا كانت المذاهب التجريبية تربي الولد من أجل المجتمع، فإن أنصار الطبيعة يربون الولد من أجل الولد. ومن ثم، ينزع الاتجاه الأول إلى إلزام الولد وإجباره تربويا. أما الإتجاه الثاني ، فيرى أن التنشئة السلطوية إنما هي تشويه لطبيعة الولد. ومن هنا، فإخضاعه لقواعد خارج عن طاعته، و هو الإنسان الخير البريء، إنما هو إعدام لحريته و تقييد لمواهبه. وعليه، يرفض أوليفيه ريبول التربية الإجبارية التي لا تهدف إلا إلى امتثالية اجتماعية تسحق الفرد وتقهره وتخرس لسانه، وهي أشبه بالتربية الفوضوية التي تحجر الولد في الطفولة. ومن هنا، ينادي ريبول بتربية إنسانية تخول له أن يكمل طبيعته في ثقافة إنسانية.

ومن جهة أخرى، فقد استوحى كارل روجرز مبادئ نظريته اللاتوجيهية من روسو و اللاتوجيهيين الآخرين. ومن ثم، يرفض روجرز ما ذهب إليه فرويد على أساس أن جوهر الإنسان ينطوي على غرائز سيئة أو متوحشة بقوله:

---

108 - O.Reboul : ***La philosophie de l'éducation*** (première édition 1971) - 9e éd. - Paris : PUF, 2001 - coll. Que sais-je ? n°2441.

109 - karl Rogers : ***Liberté pour apprendre***, Dunod.1972.

"عندما نبلغ أعماق ما في الفرد، فإن ذلك الأعمق هو بالذات ما نجزم جميعا بأنه سيكون بنائيا، و سيميل إما إلى المجموعة، و إما إلى النمو الأفضل صلة بين الأشخاص.[110]"

وعليه، ترتكز اللاتوجيهية عند روجرز على التلميذ، و تلغي سلطة المدرس لا منفعته؛ لأن الإجبار ، باعتباره خطابا معياريا تقريريا، يخلق أناسا امتثاليين أو متمردين وغير مبدعين. و بالتالي، ينبغي على التعليم أن يهتم بالمتعلم بصفة خاصة، بتحريره من ضغوط الامتحانات و البرامج ، وبنائه وجدانيا في إطار دينامية الجماعة. ومن هنا، فدور الأستاذ بمثابة منشط وموجه ومرشد ليس إلا. أي: هو ذلك الحاضر/الغائب الذي لا يتدخل إلا في حالة عجز التلاميذ التام عن متابعة النشاط و التفكير الذاتيين، أو في حالة استعصاء مشكلة ما بإعطاء توجيهات و إرشادات تساعد المتعلم على حلها اعتمادا على قدراته الذاتية. ومن هنا، يكتفي المدرس بتشجيع التلاميذ على ممارسة النشاط الفكري، وتوفير الشروط الموضوعية والظروف الملائمة و الوسائل المادية والمعنوية داخل القسم. ويشبه هذا الدور مانجده لدى أنصار التربية المؤسساتية؛ حيث لايعتلي المدرس عندهم المنصة، ولا يلقي دروسا،

---

110 -A regarder Jean-Claude Filloux, « *Carl Rogers, le non-directivisme et les relations humaines* », ***Bulletin de psychologie***, t. 16, nº 214, 1963, p. 321-325.

وإنما هو متعاون مثل باقي التلاميذ، إلا أنه يمتاز بكونه المتعاون الأكثر علما ، والأكثر تجربة، والأعلم بدينامية المجموعة، و الأكثر تمثيلا للقانون والسلطة المدرسية. فهو يحافظ على مؤسسة القسم، ويعمل على توفير الوسائل المادية والمعنوية، ولا يتدخل في المناقشة إلا بطلب من التلاميذ.

وتستند اللاتوجيهية إلى الحوار الأصيل، أو الحوار الحر، أو المناقشة الحرة ، ونعني به ذلك النوع الذي يشترك فيه المدرس مع التلاميذ في إطار حوار متبادل وبناء بوصفه طرفا من أطراف القسم، فهو يشارك متعلميه مشاركة الند للند، وينحصر دوره في إدارة النقاش.

وتتضاءل قيمة المدرس عند روجرز ؛ لأنه يرفض سلطته ، ويرحب بتوجيهه وإرشاده ومنفعته.أي: إنه مجرد مرشد ومنشط و مستشار تقني للمتعلمين. ويعني هذا أن التربية ، حسب أوليفي ريبول، لا تبدأ إلا حين تتوقف السلطة، وأن الإجبار التربوي الوحيد هو الإجبار الذاتي.

إذاً، تنطلق هذه المقاربة من " مبدأ مركزي في النظر إلى الشخصية الإنسانية، إذ يعتبرها شخصية متحررة في جوهرها من أية ضغوط خارجية، قادرة على تحقيق ذاتها بذاتها، وعلى التطور والنمو، وبالتالي قادرة على التعلم الذاتي.[111]"

---

[111] - عبد اللطيف الفارابي وآخران:**البرامج والمناهج**، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، الطبعة الأولى يوليوز 1990م، ص:125.

وتقوم اللاتوجيهية على إيجابية شخصية المتعلم، وتأكيد طابعها الإنساني، وأنها ليست خاضعة للخوف والقلق. وبالتالي، فهي قادرة على التعلم الذاتي، والإبداع، والابتكار، والتحرر. ومن ثم، فالمتعلم ذات متفردة لاتقبل تدخل الآخر أو ذات أخرى مقابلة تعوقها عن النمو والتعلم.

وعلى العموم، تقوم المقاربة اللاتوجيهية على التعلم الذاتي والتسيير الشخصي، واعتماد المتعلم على نفسه في إنجاز واجباته، وأداء أعماله. ويتحول المدرس - هنا- إلى مشرف مرشد، ولا يتدخل إلا إذا طلب منه المتعلم ذلك. وتعتمد اللاتوجيهية على الحرية والعفوية والتلقائية، وبناء المعرفة عن طريق التدريج المنطقي والشخصي، والابتعاد عن طرائق التدريس التلقينية القائمة على الإكراه والتلقين والحفظ .

ومن ثم، تزرع هذه الطريقة اللاتوجيهية الحديثة الثقة في المتعلم، وتعوده على المثابرة الشخصية والتعلم الذاتي وحب المغامرة، والاستعانة بكفاءاته وقدراته الذاتية لحل المشاكل والوضعيات، وتطويع الصعوبات التي تواجهه في المدرسة والحياة على حد سواء.

❹المقاربة البيداغوجية المتمركزة حول نشاط الجماعة:

ترتكز هذه المقاربة على دور الجماعة العضوية في بناء التعلمات ضمن فريق تربوي أو ضمن سياق اجتماعي، أو بمراعاة مثيرات البيئة.ومن ثم، يتميز الطابع التعلمي

بخاصيته الجماعية. وقد تأثرت هذه المقاربة بالفكر الماركسي، وعلم النفس الاجتماعي كما عند مورينو(L.Moreno)، ووايت (P.H.White)، وكورت لوين (K.Lewin)؛ والبنائية الاجتماعية ذات البعد الاجتماعي كما عند فيكوتسكي(Vygotski)، و ميد(Mead)، وفالون (Wallon)، وغالي بيران (Galé Perin). فضلا عن البيداغوجيا المؤسساتية التي كان يتزعمها كل من لاباساد(G.Lapassade) ، وفاسكيز (A.Vasquez)، ولوبرو(M.Lobrot)، وفرينيه(C.freinet)...

وعليه، تعد البيداغوجيا المؤسساتية (Pédagogie Institutionnelle) نموذجا للمقاربة المتمركزة حول نشاط الجماعة . ومفاد هذه المقاربة العضوية أن جميع المربين ، دون استثناء، يرفضون تحويل المؤسسة التربوية إلى **مؤسسة الثكنة** أو فضاء بيروقراطي يكرس التمييز العنصري ، ويؤجج الصراع الطبقي، أو يتم إصلاحها خارجيا ؛ بل ينبغي أن يكون الإصلاح داخليا قائما على مبادئ **البيداغوجيا المؤسساتية INSTITUTIONNELLE PIDAGOGIE** التي نظر لها كل من أوري(**OURY**)، ولوبرو(**LOBROT**) ، ولاپاساد(**LAPASSADE**)...

وتعد المدرسة المؤسساتية اتجاها تربويا حديثا في فرنسا ، ويرى هذا الاتجاه أن الإصلاح " يجب أن يمر عبر المؤسسة، بالإضافة إلى البنيات الاقتصادية والاجتماعية

، ومن ثمة يجب الاهتمام بمفهوم الإدارة الذاتية والتسيير الذاتي من أجل تحقيق الاستقلال الذاتي للمتربين في إطار مؤسسي مفتوح"[112].

إذاً، ترفض هذه البيداغوجيا الجديدة المدرسة الثكنة التي تخنق التلميذ بنظامها الانضباطي البيروقراطي الذي يحد من حرية التلميذ، فتتحول المدرسة إلى صندوق أسود أو إلى ثكنة عسكرية لاتؤمن إلا بالنظام والانضباط على حساب حرية التلميذ ولعبه وأنشطته الثقافية ، والفنية، والرياضية، والعلمية.

لهذا، تقترح البيداغوجيا المؤسساتية مدرسة مرنة ومنفتحة، تنبع قوانينها من التفاعل الداخلي لأفرادها قصد الانتقال بالمدرسة من مؤسسة التلقين والتوجيه والانضباط الوحشي نحو مؤسسة إبداعية فاعلة وفعالة مبدعة ومبتكرة، تسعى إلى تحقيق التقدم والازدهار.

ومن أهم الذين دعوا إلى الفكر المؤسساتي التعاوني لدمقرطة المدارس البروليتارية المربي الفرنسي سلستان فرينيه(Célestin Freinet) الذي استعمل مجموعة من الوسائل التنشيطية لزرع الفكر التعاوني بين الناشئة التربوية. وتتمثل هذه الوسائل في استخدام المطبعة، والتراسل، والنصوص الحرة، والتحقيقات الخارجية، والاستهداء بالعمل الجماعي، وتأسيس التعاونيات المدرسية، واستعمال الجذاذات ، والسهر على إنشاء جريدة الأطفال، والاعتماد على التسيير الجماعي، والاعتناء بكتاب

---

[112] - أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**،ص:103.

الحيـــاة، وتنظــيم خزانـــة العمـــل، وتشـــغيل الآليـــات الحديثـــة كجهـــاز الفونـــو، والأسطوانات، والسينما...

وهكـــذا، فمـــن خـــلال العمـــل داخـــل فريـــق، يمكـــن تحقيـــق ديمقراطيـــة الـــتعلم وديمقراطية التعليم، وأجرأة التربية الديمقراطية بحل المشكلات التي تواجه المتعلم في عالمه الموضوعي بسهولة، بواسطة إنجاز الأعمال المطلوبة منه بشكل فعال، وعلاج الكثير من الآفات النفسية الفردية الشعورية واللاشعورية كالأنانية والنبذ والكراهية والنفور، واستبدالها بمشاعر أكثر نبلا كالانسجام والتوافق والتشارك والتعاون والابتكار الجماعي والإبداع الهادف.

ولإزالة القيم السلبية، والحد من المشاعر الفردية السيئة، لابد من دفع المتعلم إلى الانصهار داخل الجماعة ليكتسب سلوكيات جماعية، ويتعود على الفكر الاشتراكي العملي بتدريب طاقته الجسدية والعقلية على تحقيق المردودية والإنتاجية كما يقول أنطون مكارينكو(A. Makarenko) ، وتعويد تلاميذ الفصل على العمل الحر داخل جماعـــات متجانســـة مـــن حيـــث الســـن والمســـتوى الدراســـي، كمـــا يقـــول كوزينيه(Cousinet) ، وخلق فرص للعمل الجماعي من أجل بناء مجتمع ديمقراطي مبدع ومزدهر.

❺ المقاربة البيداغوجية المتمركزة حول الكفاءة والإدماج:

تستند هذه المقاربة على القدرات والكفايات الرئيسة والممتدة والنوعية بغية تأهيل المتعلم على مواجهة الوضعيات الصعبة والمعقدة والمركبة من أجل اكتساب الذكاء المعرفي والعملي. ومن هنا، فالكفاية هي بمثابة قدرات وموارد ومهارات ومواقف يستضمرها المتعلم لمواجهة مختلف الوضعيات الحياتية والمهنية والتدريسية التي تصادفها . وتمتح الكفايات أسسها النظرية والعملية من اللسانيات التوليدية التحويلية لنوام شومسكي من جهة أولى، ومن علم النفس المعرفي الوراثي من جهة ثانية، ومن بيداغوجيا الإدماج من جهة ثالثة. وبهذا، تهدف هذه المقاربة إلى تكوين إنسان عقلاني كفء ومؤهل قادر على مواجهة العوائق كافة سواء أكانت تدريسية أم حياتية أم طبيعية...وتسعى هذه المقاربة إلى تكوين إنسان قادر على التحدي ومواجهة الواقع ضمن سياق إدماجي .

وقد ترتب عن هذه المقاربة ظهور المقاربة الإدماجية التي تتخذ بعدا تطبيقيا. وإذا كان التقويم يقصد به قياس قدرات المتعلم وخبراته وتعلماته ودراياته ومهاراته وإتقاناته بتشخيص مواطن القوة والضعف لديه، فإن الإدماج (Intégration) هو توظيف المكتسبات السابقة ، واستثمارها في معالجة الوضعيات الإدماجية المعقدة والصعبة. بمعنى أن المتعلم يستدمج كل تعلماته وموارده الدراسية وأبحاثه ومعلوماته المخزنة والمستضمرة في حل وضعية إدماجية ما بغية التثبت من مدى تحقق الكفاية المستهدفة ، أو تحقق الكفاية الأساسية المطلوبة. ويساعدنا الإدماج

أيضا على حسن استعمال معارفنا ومهاراتنا في التعامل مع الوضعيات الإدماجية سواء أكانت بسيطة أم مركبة، ومعالجتها وفق معايير ومؤشرات كمية وكيفية بغية الحكم على المتعلم بالكفاءة والتأهيل أو عدم استحقاقه ذلك. والهدف من ذلك كله هو إعداد المتعلم للحياة الواقعية أوالحرفية أو المهنية لكي يتكيف مع سوق الشغل، ويتأقلم مع صعوبات الحياة ومشاكلها وعوائقها. أي: تسعف عملية الإدماج المتعلم في امتلاك الذكاء الكفائي النظري والتطبيقي على حد سواء، وخلق متعلم كفء ومحترف ومؤهل مهنيا.

ومن هنا، ينبني الإدماج على التعلم الذاتي، والموارد والمكتسبات، والوضعيات الإدماجية، والحلول الناجعة، والتقويم، والتصحيح، والمعالجة. ويشكل هذا كله ما يسمى بالمقاربة الإدماجية (Approche intégratrice). ومن ثم، يمكن الحديث عن تخطيط إدماجي، وتدبير إدماجي، وتقويم إدماجي.[113]

وقد ارتبطت المقاربة الإدماجية بالمربي البلجيكي روجيرز كسافي[114] (ROEGIERS)، وبشريكه دوكيتيل (DE KETELE)، كما يتجلى ذلك واضحا في كتابهما (**بيداغوجيا الإدماج**) الذي نشر سنة 2000م.

---

[113]- عبد الكريم غريب: **بيداغوجيا الإدماج**، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2011م، صص:187-191.

[114]- ROEGIERS, X.,Avec la collaboration de DE KETELE, J.-M. ***Une pédagogie de l'intégration***, Bruxelles-Paris : De Boeck Université,2000. 304 pages.

منهاج التدريس في ضوء المقاربة البيداغوجية	النسق التربوي	المنتج البيداغوجي للنسق
المقاربة المتمركزة على تبليغ المعرفة	النسق التربوي ذو البعد المعارفي	إنسان المحافظة
المقاربة المتمركزة حول تعديل السلوك	النسق التربوي ذو البعد التكنولوجي	إنسان التقنية
المقاربة المتمركزة حول الكيان الوجداني	النسق التربوي ذو البعد الإنساني	الإنسان الوجودي
المقاربة المتمركزة حول نشاط الجماعة	النسق التربوي ذو البعد المجتمعي.	الإنسان العضوي
المقاربة المتمركزة حول الكفايات والإدماج	النسق ذو البعد المهني	الإنسان المحترف

وخلاصة القول، لقد تمثل المنهاج التربوي المغربي خمس مقاربات للمنهاج الدراسي ، منها المقاربة المضامينية التي تعنى بالمقررات الموجهة بالمعرفة، والمقاربة النسقية التي تقوم على المخططات الموجهة بالأهداف، والمقاربة اللاتوجيهية التي تؤمن بالمنهاج المبني على مراعاة حاجيات المتعلم وميوله واتجاهاته ، والمقاربة البيداغوجية المؤسساتية القائمة على التسيير الجماعي والفكر التعاوني ، والمقاربة المتمركزة على

الكفايات والوضعيات الإدماجية القائمة على النسق المهني من جهة، وتكوين الإنسان المحترف عمليا من جهة أخرى.

6/ مرجعيات المنهاج:

لايمكن فهم المنهاج إلا إذا فهمنا أهدافه وغاياته ومرجعياته وأسسه وفلسفته ومقاصده القريبة والبعيدة . ومن هنا، تشتق" أهداف المناهج من أهداف التربية التي تحيلنا على تساؤلات متشابكة ندرجها بالكيفية التالية:

❶ما هي الغايات و الأهداف والنتائج المنتظرة في التربية؟

❷من أين يستمد نظام تعليمي معين فلسفته التربوية واختياراته التعليمية؟

❸من أين تستمد أهداف التربية مشروعيتها؟

❹ما علاقة المناهج بالخصوصيات الحضارية للمجتمع عبر تاريخه وبأوضاعه الاقتصادية والاجتماعية الراهنة وبحاجاته وتطلعاته المستقبلية؟

❺ما علاقتها بحاجات المتعلمين وخصائصهم النهائية ومتطلباتها وسبل تعلمهم وطبيعة الإسهام المنتظر منهم؟

❻ما علاقتها بما وصلت الإنسانية من خبرة حضارية ونتائج علمية في المجالات المختلفة بما في ذلك نتائج الدراسات ذات الصلة بالتربية والتعليم؟

فالمنهاج التعليمي لا يتحرك في فراغ، وليس نسقا مغلقا ومنفصلا عن المشروع الحضاري المجتمعي للمنظومة الحضارية بكل أبعادها .[115]"

ومن ثم، ينبني المنهاج التربوي المغربي على مجموعة من المرجعيات الإحالية التي تتمثل في المرجعيات المرتبطة بفلسفة التربية، والمرجعيات السياسية، والمرجعيات القانونية والتشريعية، والمرجعيات القيمية والأخلاقية، والمرجعيات التربوية ، والمرجعيات الثقافية.

وإذا كانت " المناهج تستمد توجهاتها من الوسط التربوي، فهي تتفاعل كذلك بكيفية غير مباشرة مع المحيط الخارجي من خلال السياسية التربوية، وقد أكدنا في السابق أن هذا المحيط يتشكل من مجموع التفاعلات بين الأنساق المتفاعلة فيما بينها والتي تشكل السياسة التربوية.ومن العوامل التي تؤثر في المنهاج من خلال تأثيرها في السياسة التربوية نذكر:

-التوجهات السياسية للمجتمع.

- المعطيات الاقتصادية والمادية.

- المعطيات الديمغرافية والطبيعية.

- طبيعة التسيير الإداري العام ونظامه.

- القيم الثقافية والفكرية السائدة.[116]"

---

[115]- ميلود أحبادو: (مقومات المنهاج التعليمي)، **مجلة التدريس**، الرباط، المغرب، العدد السابع، ص: 50.

[116]- عبد اللطيف الفاربي وآخران: **البرامج والمناهج**، ص:63.

وخلاصة القول، يتبين لنا، مما سلف ذكره، أن المنهاج التربوي عبارة عن خطة استشرافية توقعية تتعلق بغايات التربية والتعليم وفق المقاربة السياسية. ومن ثم، يتميز المنهاج الحديث والمعاصر عن المنهاج التربوي التقليدي بالاعتماد على الحرية، وتعلم الحياة عبر الحياة، والتركيز على التعلم الذاتي، والاهتمام باللعب، وتطبيق الطرائق التربوية الفعالة، والاسترشاد بعلم النفس وعلم الاجتماع، والانطلاق من الأهداف والكفايات الأساسية والنوعية.

ومن هنا، يمكن الحديث عن أنواع عدة من المناهج التربوية، فهناك منهاج المواد المنفصلة، ومنهاج المواد المترابطة، ومنهاج المواد المتشابهة، ومنهاج النشاط الفردي والجماعي، ومنهاج الميول...

ويستند المنهاج التربوي المغربي إلى ثلاثة محددات رئيسة هي: الاعتماد على مبدإ الاختيار، والأخذ بتربية القيم، وتطبيق المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج. ومن جهة أخرى، ينفتح المنهاج التربوي المغربي على خمس مقاربات متنوعة كالمقاربة المضمونية، والمقاربة المتمركزة على تغيير السلوك، والمقاربة المتمركزة على شخصية المتعلم، والمقاربة المتمركزة على الأهداف، والمقاربة المتمركزة على الكفايات والإدماج.

ثانيا، البرنامج الدراسي:

يستند الفعل التربوي والتدريسي إلى مجموعة من الوثائق والمفاهيم الرئيسة التي ينبغي الإلمام بها في بناء الدروس والتعلمات والوحدات والحلقات الدراسية. ومن الصعب بمكان استيعاب علم التدريس، أو التربية الخاصة دون التوقف عند بعض المصطلحات الرئيسة كالمنهاج، والبرنامج، والمقرر، والكتاب المدرسي، والمجزوءة، والوحدة التعلمية...

وما يهمنا في هذا المقام هو التوقف عند مفهوم البرنامج بالتحليل، والفحص، والدرس، والتقويم.

1/ مفهوم البرنامج الدراسي:

يعد البرنامج (Programme) أقل عمومية من المنهاج، وأكثر تجريدا من المقرر التعليمي. بمعنى أن البرنامج يتضمن محتويات وقيما وعناوين ومضامين عامة غير مفصلة بشكل إجرائي، وتستمد خبراتها وتوجيهاتها وتعليماتها من فلسفة المنهاج. وبعد ذلك، تتحول مضامين هذا البرنامج إلى مقررات دراسية خاصة بكل مادة معينة، وتكون هذه المقررات مفصلة، وأكثر خصوصية وإجرائية، ومن وظائف البرنامج البرمجة والتدبير.

ويعرفه أحمد أوزي بقوله:

" كلمة برنامج في معناها العام تطلق على التخطيط المهيإ مسبقا، والذي تحدد فيه الأشغال أو الساعات التي ستنجز فيها مجموعة من الأنشطة.مثل برنامج حفل،أو برنامج سفر سياحي، أو دراسي، أو برنامج حكومي لمجموعة من المشاريع التي تتطلع إلى إنجازها في المستقبل.

أما في مجال التربية والتعليم، فإن كلمة برنامج غالبا ما تطلق على الوثيقة أو الوثائق التي تحدد مختلف مراحل التمدرس، والمواد التي ينبغي تدريسها، والمعارف المطلوبة في الامتحانات.وفي هذا المعنى يقال برنامج التعليم الإعدادي أو الثانوي أو برنامج العلوم في السنة الأولى من التعليم الثانوي...إلخ.[117]"

[117]- أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص: 49-50.

وتعرفه مؤسسة اليونيسكو أيضا بقولها:

"البرنامج هو تحديد للمواد المراد تعليمها، وتكوين جدول لكل مادة يحدد عدد ساعات تدريسها وقائمة المحتويات التي ينبغي اكتسابها أي المعارف المفروضة[118]."

وإذا كان مسيرو التعليم ومقرروه السياسيون هم الذين يخططون المنهاج في شكل غايات ، وإذا كان المدرسون هم الذين يحددون الأهداف الإجرائية السلوكية التي تنحصر في تنفيذ المقرر والكتاب المدرسي، فإن وزارة التربية الوطنية ولجانها هي التي تسهر على وضع البرامج الدراسية وفق المرامي[119].

إذاً، فالبرنامج الدراسي هو بمثابة نهج أو خطة تعليمية /تعلمية موجهة إلى متعلم فرد، أو صف دراسي، أو مستوى تعليمي معين، أو مسلك دراسي، أو لمؤسسة تعليمية، أو لعدد من المؤسسات التعليمية. وقد ينفذ هذا البرنامج ضمن يوم دراسي واحد، أو أسبوع، أو مرحلة معينة، أو فترة دراسية، أو فصل معين، أو دورة محددة، أو سنة كاملة.

2/ محتويات البرنامج:

يحوي البرنامج مواصفات المتعلم وخطة المنهاج الدراسي من حيث الأهداف والكفايات . ويضم مجموعة من مناهج التدريس، والمحتويات والمضامين الدراسية، والأنشطة التعليمية المراد إنجازها، وكذا الطرائق البيداغوجية، والوسائل التعليمية، والإيقاعات الزمنية والمكانية، وأنظمة التواصل، ووسائل التقويم

118- نقلا عن أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**،ص: 50.

119- عبد اللطيف الفاربي وآخران: **البرامج والمناهج**، دار الخطابي للنشر، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1990م، ص:61.

والمعالجة والمراجعة والدعم والتغذية . ومن هنا، يمكن الحديث عن برنامج اللغة العربية، وبرنامج التربية الإسلامية، وبرنامج العلوم، وبرنامج الرياضيات، إلخ...

ويرتبط البرنامج الدراسي ببرمجة النظام التربوي وتدبيره في سلك دراسي معين، أو بمادة دراسية معينة، ضمن نسق إيقاعي زمني ومكاني . ويستند إلى الأهداف العامة من التربية .أي: توجهات التربية والتعليم. ومن هنا، يتعلق البرنامج بأهداف قطاع التربية والتعليم في مجال التربية، والتكوين، والتأطير، والتدريس. فللتعليم الابتدائي أهدافه العامة، وللتعليم الإعدادي والثانوي أهدافه العامة، وللتعليم الجامعي أهدافه العامة، وللتكوين المهني كذلك أهدافه ومراميه وأغراضه. ويعني هذا أن مرامي البرنامج أقل عمومية من الغايات، وترتبط بفلسفة قطاع التربية والتعليم. في حين، ترتبط الغايات بسياسة الدولة العامة، أو المنهاج العام للتربية، كأن نقول - مثلا- يهدف التعليم المهني إلى تكوين مهنيين محترفين في مجال التكنولوجيا والصناعة.

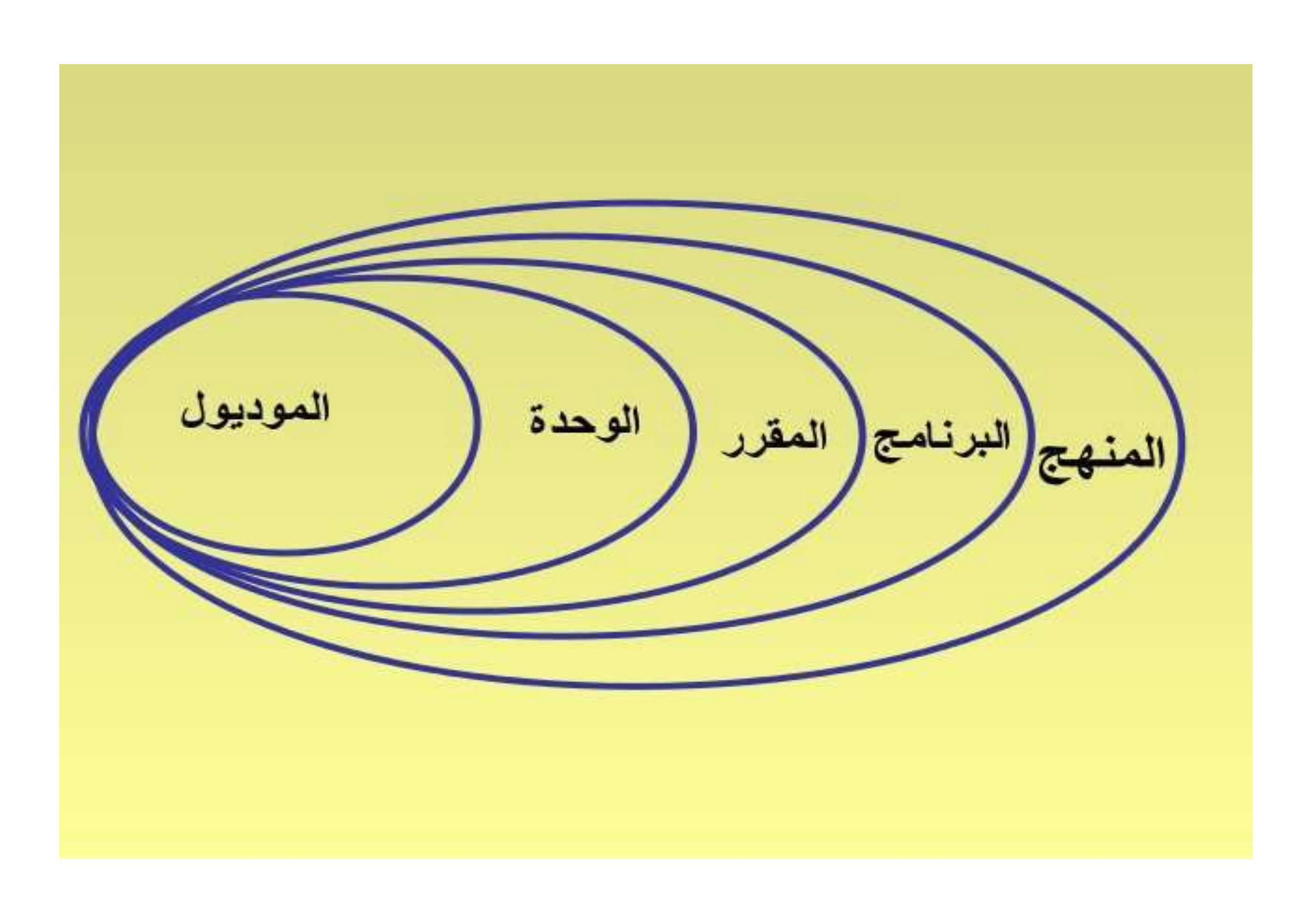
ومن جهة أخرى، يرتبط البرنامج بمستوى دراسي معين، ومادة معينة ، كأن نقول برنامج مادة اللغة العربية في السلك الابتدائي، وبرنامج الرياضيات في السلك الإعدادي، وبرنامج الفلسفة في التعليم الثانوي. ومن ثم، يتضمن البرنامج أهداف المواد الدراسية وكفاياتها المتنوعة، ومواصفات متعلمي السلك الدراسي، ورصد عناوين المواد مع أهدافها ومقاصدها، وتبيان طرائق التدريس، وتبيان آليات التقويم.

ويعني هذا كله أن البرنامج جزء من المنهاج التربوي، يسهر عليه مسيرو التعليم ومؤطروه . وهو مجموعة من الأغراض والأهداف الخاصة المتعلقة بقطاع التربية والتعليم في سلك دراسي معين، وفي مادة معينة.ومن ثم، يتضمن البرنامج الدراسي مجموعة من المحتويات والخبرات والتجارب مقدمة بطريقة مستسلسلة، بتحديد

مجموعة من المدخلات في شكل أهداف وكفايات، وتبيان الطرائق والوسائل التدريسية والتربوية الكفيلة بتحقيق هذه المدخلات بتنظيم الإيقاعات الزمنية والمكانية والصفية، وتحديد آليات التواصل اللفظي وغير اللفظي. كما يشتمل البرنامج على آليات التقويم المختلفة من امتحانات واختبارات ومقاييس وطرائق الدعم والمعالجة والتقييم والتغذية الراجعة. كما يحوي البرنامج مواصفات المتعلمين من النواحي النمائية، والنفسية، والاجتماعية، والتربوية. ومن ثم، يتميز البرنامج بالملاءمة، والتماسك، والفعالية، والقابلية للتطبيق.

علاوة على ذلك، يتضمن البرنامج المقرر الدراسي ، والتوزيع السنوي، إلى جانب المخطط الدراسي، والوحدات الدراسية ومجالاتها ، ومختلف المكونات المدرسة.علاوة على مواصفات المتعلم، ورصد لمختلف الأهداف والكفايات الأساسية والنوعية، وتبيان الطرائق المنهجية في عملية التدريس الخاصة بكل مكون على حدة.

وغالبا، ما يسمى البرنامج بالدليل (Le guide)، أو كتاب الأستاذ كما في التعليم الابتدائي، أو دليل تنفيذ المنهاج لمادة معينة في التعليم الإعدادي والثانوي التأهيلي. وقد يكون البرنامج عبارة عن مذكرات وزارية تفصل المقرر والبرنامج الدراسي بشكل واضح وجلي.



وخلاصة القول، يتبين لنا، مما سبق ذكره، أن البرنامج عبارة عن دليل أو خطة واضحة المعالم والملامح، تسعف المدرس في تحضير دروسه وتعلماته وفق مجموعة من المواصفات والأهداف والكفايات على مستوى المدخلات.

وفيما يتعلق بالعمليات التعليمية-التعلمية، يهتم البرنامج بتبيان المحتويات، وتحديد الوسائل التعليمية الملائمة لكل درس، وتبيان مختلف الطرائق البيداغوجية، واستجلاء الإيقاعات الزمانية والمكانية، وتنظيم العملية التواصلية من جميع جوانبها.

وفيما يتعلق بالمخرجات، يرتكز البرنامج على التقويم والتغذية الراجعة والمعالجة والدعم على حد سواء.

ثالثا، المقررالدراسي:

ثمة مجموعة من المصطلحات التربوية التي ينبغي أن يتوقف عندها الباحث أو الدارس أو المكون أو طالب التربية بالبحث والتحليل والمناقشة وفق المقاربة الاصطلاحية قبل الخوض في مجال التربية الخاصة ، والتعمق في علوم التربية. ومن أهم المفاهيم التربوية التي تثير الاضطراب واللبس والخلط مفهوم المقرر الدراسي في علاقته بالمنهاج والبرنامج من جهة، والكتاب المدرسي من جهة أخرى.

إذاً، ما مفهوم المقرر الدراسي؟ وما أسسه ومرتكزاته؟ وما وظيفته ضمن النسق التربوي؟ وما علاقته بالبرنامج والكتاب المدرسي؟ هذا ما سوف نتطرق إليه في العناوين الفرعية الموالية:

1/ مفهوم المقرر الدراسي:

ينصب المقرر الدراسي (**Cursus scolaire /Course**) على تفصيل الدروس والمواد والمحتويات حسب الزمن الدراسي السنوي، وحسب المجزوءات، والمراحل، والوحدات، والفصول. وبالتالي، يخضع المقرر الدراسي لمنطق التوزيع، والتصنيف، والتراكم، والترتيب، والتجزيء، وتكييف الدروس والمواد التعلمية حسب المناسبات والأوقات الطبيعية والمناسباتية التي تتلاءم مع أهداف الدرس وغاياته.

ويرتبط المقرر بالأهداف العامة والكفايات النوعية من جهة، وبواضعي المقررات الدراسية من جهة أخرى. وهو عبارة عن وحدات ومواد دراسية مرتبطة بمكوناتها ومجالاتها الرئيسة.والهدف الرئيس من المقرر هو التنظيم والهيكلة وترتيب المحتويات والعناوين حسب المكونات التدريسية، والوحدات التعلمية، والمجالات الدراسية، والإيقاعات الزمنية والمكانية.

ويرى الحسن اللحية أن المقرر الدراسي " هو مرادف المواد أو الدروس، وهو نفسه بالنسبة لجميع التلاميذ . يحدد المقرر ما ينبغي أن يتعلمه التلاميذ في كل سنة دراسية وفي كل مادة من المواد المدرسة في السنة.[120]"

إذاً، فالمقرر الدراسي عبارة عن لائحة أو فهرس من المواد والمحتويات الواجب تعلمها وتدريسها. ويمكن القول: إن المقرر الدراسي هو تفصيل للدروس والأنشطة المصحوبة بالتوزيع السنوي[121].

وعليه، فالمقرر الدراسي هو عبارة عن مواد ومحتويات ومضامين ووضعيات ومفاهيم وموارد دراسية في شكل عناوين مترابطة ومتسلسلة ، أو هو جملة من النصوص والمعارف والمعلومات والمهارات والموارد والمواقف والحقائق والمفاهيم والمصطلحات التي يختارها مجموعة من الخبراء والمدرسين والمفتشين واللجان التربوية لتكون رهن إشارة المتعلمين وفي خدمتهم. وتلبي ميول المتعلمين الذهنية والوجدانية والحسية الحركية، وتراعي اتجاهاتهم النفسية، وتلبي حاجياتهم المختلفة والمتنوعة. ويرد المقرر في شكل مواضيع ودروس وموارد ومواقف ومهارات ووحدات ومحتويات وخبرات وتجارب متنوعة، تكسب المتعلمين ما يحتاجونه من معارف ومعلومات وحقائق مهمة لاستضمارها بغية توظيفها في مجالات الحياة المختلفة.

2/ علاقة المقرربالمنهاج والبرنامج والكتاب المدرسي:

يبدو أن للمقرر المدرسي علاقة وثيقة بالمنهاج التربوي من جهة، والبرنامج الدراسي من جهة أخرى. أي: إن ثمة علاقة وثيقة ونسقية قائمة على التجزيء، والتوضيح،

---

120 - الحسن اللحية: **الامتحانات المهنية (علوم التربية)**، منشورات المعارف، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2011م، ص:242.

121 الحسن اللحية: نفسه ، ص:242.

والتفصيل، والتنويع. ويعني هذا أن المقرر الدراسي يحترم تعليمات المنهاج العام، ويستمد مشروعيته من البرنامج الدراسي. ويتميز بطابعه الملموس والحسي، مادام هذا المقرر يحوي عناوين واضحة وجلية بعيدة عن خاصيتي التجريد والفلسفة اللتين يتسم بهما المنهاج التربوي العام. ومن ثم، فالمقرر الدراسي عبارة عن مواد دراسية ووحدات تعليمية تعلمية تختارها لجن تربوية مشرفة تتكون من مفتشين وخبراء ومدرسين بشكل دقيق ، ثم تدرس هذه المقررات في المدارس العمومية والخصوصية يقبل عليها المتعلمون بإشراف المدرس.

ومن هنا، فالمقرر الدراسي " **هو عبارةٌ عن خطةٍ مكتوبةٍ تَستخدمُ مجموعةً مِن العناوين الدّراسية التي تعتمد على المراجع والمناهج المُعتمدة خلال الفصل الدراسي الواحد، ومن تعريفات المقرر: هو المحتوى الذي يُساعد في تحقيق التّفاعل بين المعلم والطلاب ومحتوى المادة الدّراسية سواءً أكان مُعتمداً على الكتب الدّراسية، أم المراجع الإلكترونية من خلال جهاز الحاسوب، أم الزّيارات الميدانية.**

يَهدف المقررِ إلى تحقيق أفضل النّتائج بالاعتماد على دورِ الطلاب في فهم المادة الدّراسية بمساعدةِ المعلم، لِذلك يُساهم المُقرر في تطبيق منظومةٍ تعليميةٍ مناسبةٍ داخل الغرفة الصفية، وتتوزع على مجموعةٍ من الوحدات الدّراسية، ولكُلِ وحدةٍ منها هدفٌ مُحددٍ يجب أنْ يُحققه الطلاب، ومصادرُ تعليمية خاصة بها تُساعد في تطبيق تعليم المقرربأسلوبٍ سهلٍ ومناسبٍ مع الطلاب[122]."

---

[122]- مجد خضر: (الفرق بين المنهج والمقرر)

http://mawdoo3.com/

وعلى العموم، إذا كان البرنامج مفصلا ومسهبا في مقتضياته وبنوده وتعليماته وتوصياته، فإن المقرر عبارة عن عناوين عامة تحتاج إلى تنزيل وتفصيل وتشخيص حسي، في شكل نصوص ودروس ووحدات وحلقات ومقاطع ديدكتيكية وتدريسية، وهذا ما يقوم به الكتاب المدرسي.

ومن هنا، " يتناقض مفهوم المقرر الدراسي مع المنهاج الدراسي، فالمقرر، بشكل عام، هو لائحة المواد الواجب تدريسها مصحوبة بتعليمات منهجية تبررها وتقدم مؤشرات حول الطريقة أو المقاربة التي ينظر إليها مؤلفوها بأنها الأحسن أو الأكثر دقة لتدريس تلك المحتويات."[123]

وعليه، يتميز المقرر الدراسي عن المنهاج والبرنامج بخاصية الفهرسة من جهة، وبلائحته العنوانية العريضة التي تضم مجموعة من المحتويات والمواد والدروس المنفصلة المنعزلة عن سياقها الدلالي والمرجعي والتربوي والتدريسي من جهة أخرى.

3/ أسس المقرر التربوي ومرتكزاته:

ينبني المقرر الدراسي على مجموعة من الأسس والمبادىء التربوية والنفسية والاجتماعية والديدكتيكية كمبدإ البرمجة، ومبدإ الهيكلة، ومبدإ التفصيل، ومبدإ التنظيم، ومبدإ العنونة، ومبدإ التوزيع، ومبدإ التصنيف، ومبدإ الترتيب، ومبدإ التنويع، ومبدإ الانتقاء، ومبدإ الاختيار، ومبدإ التخطيط، ومبدإ التوجيه، ومبدإ التقسيم، ومبدإ التسلسل، ومبدإ التدريس، ومبدإ التوحيد، ومبدإ التجزيء، ومبدإ التعميم، ومبدإ المراجعة، ومبدإ التغيير، ومبدإ التطوير، ومبدإ التجديد، ومبدإ

[123] - الحسن اللحية: نفسه، ص:242.

التجويد، ومبدإ التوصيف، ومبدإ الاحتواء، ومبدإ الفهرسة، ومبدإ الملاءمة، ومبدإ الشمولية، ومبدإ التراكم، ومبدإ المجالات، ومبدإ المكونات، ومبدإ الوحدات،...

وخلاصة القول، فالمقرر الدراسي عبارة عن مجموعة من المواضيع والعناوين والوحدات التي ينبغي تدريسها لصف دراسي معين، وفي مادة معينة .ومن ثم، يراعي المقرر فلسفة المنهاج من جهة، ويحافظ على توجهات البرنامج من جهة أخرى. ومن ثم، يتميز المقرر بتراكم المحتويات والعناوين وتفصيلها في لوائح وجداول ومذكرات واستعمالات الزمن، وقد تكون محتويات المقرر إما متناقضة و متنافرة و متباعدة ، وإما متشابهة ومترابطة ومتكاملة .

وعلى العموم، يتميز المقرر الدراسي بطابع الانفصال والتراكم والتجزيء والتتابع. ومن ثم، تكون المادة المقررة في تلك اللوائح دون دلالة أو مقصدية أو معنى ، مادامت منعزلة عن النصوص والمحتويات والمضامين ، ومنفصلة عن بيئتها ومحيطها السوسيواقتصادي.

رابعا، الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي (**Le manuel scolaire**) وثيقة من الوثائق التربوية والتعليمية التي يستعين بها المدرس والتلميذ معا في بناء الدرس، وتحقيق الأهداف الخاصة والوسطى والعامة. ومن ثم، له علاقة وثيقة بالمنهاج والبرنامج والمقرر، مادام عنصرا بنيويا وجزءا فعالا ضمن النسق التربوي. ومن هنا، فالكتاب المدرسي بمثابة وعاء يشمل مجموعة من الدروس والمضامين والمحتويات والموارد والتعلمات التي ينبغي للتلميذ التقيد بها وإنجازها داخل القسم أو خارجه.

إذاً، ما مفهوم الكتاب المدرسي؟ وماعلاقته بالمنهاج والبرنامج والمقرر ؟ وما مواقف الباحثين والمربين والفلاسفة من الكتاب المدرسي؟ وما الكتاب الإلكتروني؟ وما علاقة الكتاب المدرسي بالصورة؟ وما إيجابياته وسلبياته؟ ما سوف نتوقف عنده في هذه المطالب على الشكل التالي:

1/ مفهوم الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي وسيلة إجرائية تنفيذية ملموسة لتطبيق فلسفة المنهاج في الواقع الميداني، وتمثل توجيهات البرنامج، وإنزال المقرر المدرسي إلى حيز الوجود. ويعني هذا أن الكتاب المدرسي وعاء حسي مشخص لمجموعة من الدروس المتراكمة اتساقا وانسجاما، وفق تسلسل منطقي ، ووفق وحدات ومجزوءات واتجاهات وتيمات، وفي ضوء الإيقاعات الزمانية والمكانية الممكنة.

ومن ثم، يستند الكتاب المدرسي إلى مبدإ الاختيار والتنوع والالتزام بتوجيهات المنهاج، والانطلاق من مبادئ البرنامج، وتفصيل عناوين المقرر ومواده ومحاوره ووحداته.

ومن هنا، يتوجه الكتاب المدرسي إلى التلميذ المتعلم أو المتمدرس بالخصوص لمساعدته على استيعاب دروسه، وإنجاز الأنشطة الدراسية داخل المدرسة وخارجها، والتثبت من قدراته النمائية والكفائية . ومن ثم، فهو عبارة عن مجموعة من الدروس المبثوثة بين دفتي الكتاب، في شكل نصوص، وخبرات، وتجارب، وأنشطة تعلمية تطبيقية، وكفايات ووضعيات، أو أهداف إجرائية .

وعليه، فقد جاء في معجم **(مصطلحات التربية والتعليم)** أن الكتاب المدرسي " هو الكتاب الذي يقدم للمتعلم كل ما يحتاجه من معلومات وحقائق بأسلوب يتناسب ومستواه الفكري. فهو وسيلة تعليمية أساسية في عملية التعليم والتعلم، نظم

بحسب المنهج التربوي المقرر من وزارة التربية الوطنية، وفي ضوء القدرات المتاحة للمتعلمين لكي يستعينوا به لتنمية معارفهم، وفهم المعطيات العلمية المطلوبة منهم. لهذا اعتبر الكتاب المدرسي مرجعا يعود إليه المتعلم، سواء كان ذلك داخل الصف أو خارجه؛ فهو يستعين به لتنفيذ ما هو مطلوب منه، وبخاصة التمارين التطبيقية المتعلقة بكل درس من الدروس"[124].

وأكثر من هذا " يمثل الكتاب المدرسي المصدر الأساسي لتزويد التلاميذ بهذه المعلومات، ثم يتولى المدرس شرحها وتبسيطها وتحليلها والتعليق عليها ، ويقوم التلميذ بفهمها أو حفظها أو استيعابها، وتعمل الامتحانات على قياسها.[125]"

ويعرف عبد الكريم غريب الكتاب المدرسي بقوله:

" هو المرجع الأساسي الذي يستقي منه التلاميذ معلوماتهم أكثر من غيره من المصادر، فضلا عن أنه، أي الكتاب ، هو الأساس الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدراسة".[126]

ويعرفه كذلك بأنه" الوعاء الذي يحتوي المادة التعلمية التي يفترض فيها أنها الأداة، أو إحدى الأدوات على الأقل التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفا.[127]"

---

[124] - جرجس ميشال جرجس: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2005م، ص: 415.

[125]- الوكيل حلمي أحمد، المفتي محمد أمين، **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، طبعة 2005م، ص:7.

[126] - عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، ج2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص575.

[127] - عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، ج2، ص575.

ويعد الكتاب المدرسي كذلك «دعامة حقيقية، رائدة في تفعيل وإعمال مقتضيات المبادئ والقيم والاختيارات التربوية العامة التي نص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والتي تؤكدها وثيقة الاختيارات والتوجيهات التربوية العامة»[128].

وبناء على ما سبق، فالكتاب المدرسي هو الذي يتضمن مجموعة من الأهداف الخاصة والكفايات النوعية ، ويشتمل على مجموعة من الموارد والمهارات والمواقف والمحتويات والمضامين التعلمية الموجهة إلى متعلم معين، وبمواصفات خاصة، من خلال الاستعانة بمجموعة من الطرائق التربوية والوسائل التعليمية في إطار زمكاني محدد، وضمن وضعية تواصلية لفظية وغير لفظية باستخدام آليات التقويم والمعالجة والدعم المختلفة.

ومن هنا، يشتمل الكتاب المدرسي على مجموعة من الدروس والنصوص والمحتويات والمضامين والتجارب وفق أهداف نوعية خاصة بغية تأهيل المتعلم وإكسابه مجموعة من القدرات والمهارات لمواجهة الوضعيات-المشكلات بغية إيجاد الحلول المناسبة لها.

وعليه، يعد الكتاب المدرسي وسيلة لتنفيذ فلسفة المنهاج، وتطبيق توجيهات البرنامج، وإنزال المقرر المدرسي إلى حيز الوجود. ويعني هذا أن الكتاب المدرسي وثيقة ووعاء حسي ملموس لمجموعة من الدروس المتراكمة اتساقا وانسجاما وفق تسلسل منطقي ، ووفق وحدات، ومجزوءات، واتجاهات، وتيمات، ووفق معايير دلالية، وزمانية، ومكانية ، وفنية، وجمالية، وتجنيسية...

و يستند الكتاب المدرسي إلى مبدإ الاختيار والتنوع والالتزام بتوجيهات المنهاج، والانطلاق من مبادئ البرنامج، وتفصيل لعناوين المقرر ومواده.

---

[128] - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، **الكتاب المدرسي مسار إصلاح**، مديرية المناهج، قطاع التربية الوطنية، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2005 ، ص25.

ومن هنا، فالكتاب المدرسي عبارة عن مجموعة من الدروس المبثوثة بين دفتي الكتاب في شكل نصوص، وخبرات، وتجارب، وأنشطة تعلمية تطبيقية، وكفايات ووضعيات، أو أهداف إجرائية .

2/ موقف المربين والفلاسفة من الكتاب المدرسي:

يمكن الحديث عن مجموعة من المواقف تجاه الكتاب المدرسي. فهناك من يعد الكتاب التربوي دعامة أساسية وضرورية في التعليم لايمكن الاستغناء عنه بأي حال من الأحوال، كما تذهب إلى ذلك المدرسة التقليدية، والفلسفة المثالية العقلانية، وفلاسفة عصر الأنوار.

في حين، هناك من يعد الكتاب المدرسي وسيلة وليس هدفا أو غاية أو مقصدية ملحة وضرورية كما تذهب إلى ذلك الفلسفة البراجماتية مع وليم جيمس وجون ديوي.

بينما هناك من يرفض الكتاب المدرسي، ويثبت أن الطبيعة والاكتساب من المجتمع أفضل من التعلم في الكتاب المدرسي، كما يبدو ذلك عند جان جاك روسو في كتابه **(إميل/Emile).**

وهكذا، "اختلفت الآراء، وتعددت بصدد موضوع الكتاب المدرسي، وذلك باختلاف الفلسفات التربوية، وتعدد وجهات النظر، ففي التربية التقليدية حيث تعتبر مادة الدراسات هي مركز الاهتمام وتحصيل التراث العلمي هو موضع العناية اكتسب الكتاب المدرسي أهمية كبرى وصارت وظيفة المعلم هي مساعدة التلاميذ على تحصيل ما تضمنته الكتب المدرسية من مادة علمية تقيسها الامتحانات التقليدية المعروفة، بينما نرى أن الفلسفة الطبيعية في التربية لا تهتم بالكتب، وإنما توجه عنايتها إلى الخبرة المباشرة التي يكتسبها التلاميذ نتيجة لتفاعل قواهم الطبيعية مع مؤثرات

البيئة، ونرى أن رائدا كبيرا من رواد الحركة الطبيعية وهو الفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو يقترح في كتابه **(إميل)** أن تكون تربية الطفل سلبية من سن الخامسة إلى سن الثانية عشر، وألا يقرأ إميل أي كتاب إلا كتابا واحدا هو كتاب الطبيعة، كما تكون التربية الاجتماعية عن طريق الممارسة الفعلية لحقوق الفرد المدنية بصفته عضوا في مجتمع، أما الفلسفة البراجماتية أو العملية، فهي ترى أن المعلومات أو الكتب ليست غايات في ذاتها، وإنما هي مجرد وسائل يستعين بها الأفراد في حل مشاكل حياتهم، وهو اتجاه عملي نفعي يتفق مع السمات والخصائص المميزة لهذه الفلسفة."[129]

ويتبين لنا، مما سبق ذكره، أن للكتاب المدرسي مؤيدين ومعارضين. بيد أن الكتاب المدرسي وثيقة ضرورية لتوجيه المتعلمين ومساعدتهم على التدريس، وعدم تشتيت جهدهم في البحث عن النصوص والمحاور والمواضيع. كما تمنع المدرس من تبليغ إيديولوجيات وأهواء واقتناعات شخصية لاتمت بصلة إلى العلم والمعرفة الموضوعية. وفي الوقت نفسه، يمكن للمدرس تغيير النصوص شرط الالتزام بمحاور المقرر وعناوينه الكبرى، واحترام منهاج الدولة وبرنامجه العام.

3/ الكتاب المدرسي والصورة :

حقق الكتاب المدرسي المغربي - اليوم- تطورا لافتا للانتباه على مستوى توظيف الصورة البصرية والمرئية، وحقق أيضا نجاحا كبيرا في استثمارها تربويا وتدريسيا مقارنة بالفترات السابقة عندما كان الكتاب المدرسي التقليدي مجرد كتابة خطية أفقية وعمودية خالية من الألوان الضوئية أو التشكيلية مع هيمنة اللون الأسود

---

[129]- أمينة اللوه وآخرون: **الموجز في التربية وعلم النفس**، دار الكتب العربية، الرباط، المغرب، د.ت، ص: 47-48.

الذي يتربع على صفحة البياض. ومن ثم، فقد كانت صفحات هذا الكتاب مجرد أوراق تتقاطع فيها الخطوط والأسطر فوق فراغ أبيض يمنة ويسرة دون أن تتخللها صور تربوية أو تعليمية أو تدريسية. مع العلم أن المتعلم بصفة عامة، والطفل بصفة خاصة، ينجذبان كثيرا إلى الصورة المثيرة، ويتعلمان من خلالها الكثير الكثير، ولاسيما إذا كان المتعلم طفلا في المراحل الأولى من التعليم الأولي أو الدراسي؛ لأنه لا يتعلم إلا بالمحسوس والملموس والمشخص حسب التصور النفسي والمعرفي لجان بياجيه (Jean Piaget).

وأكثر من هذا يقبل الطفل المتعلم كثيرا على الكتب والمجلات والوسائل البصرية التي تستخدم الصورة، فينساق مع جمالياتها الفنية، ويتأثر بأشكالها البصرية، ويندهش لألوانها الزاهية المثيرة، ويتيه مع عوالمها التخيليية سواء أكانت واقعية أم احتمالية أم مستحيلة. كما يتلذذ بظلالها الجذابة، ويتمثل رسائلها الهادفة. ومن ثم، يرتاح الطفل المتعلم إلى الصورة المرئية أكثر مما يرتاح إلى درس جاف مقرف، يستخدم فيه المدرس اللغة البيانية من بداية الحصة حتى نهايتها. ومن هنا، فالصورة وسيلة مهمة في المجال التربوي والتعليمي نظرا لفوائدها الكثيرة وأدوارها المهمة.

ومن جهة أخرى، عرف الكتاب المدرسي المغربي أربع مراحل على مستوى تطور الصورة التربوية أو التدريسية ، وهذه المراحل هي:

❶ **مرحلة غياب الصورة:** ترتبط هذه المرحلة بظهور المدارس العتيقة والكتاتيب والجوامع القرآنية في المغرب، وفي هذه المرحلة لم تكن الكتب المدرسية أو المقررات التعليمية توظف الصور التربوية أو التعليمية، بل كان التركيز على اللغة، والبيان، والإلقاء. فقد كان المدرس يشرح الكتب التراثية الصفراء تفسيرا، وتأويلا، وتعليقا،

وتحشية. ويعني هذا أن الكتاب المدرسي لم يكن سوى كتابة خطية أفقية وعمودية ترسم فوق صفحة صفراء أو بيضاء. وأكثر من هذا لم تتطور المطبعة بعد، في تلك الفترة، تقنيا وفنيا وجماليا لتستفيد من التقنيات الحديثة على مستوى الرقن أو الطبع أو الكتابة، كما هو حال الكتب الأجنبية في مجال القراءة، والكتابة، والرياضيات، والعلوم. وقد استمر هذا الوضع حتى مرحلة الحماية الأجنبية على المغرب، وظلت الكتب المدرسية المغربية غفلا من الصور باستثناء الكتب المدرسية اللبنانية والمصرية التي كانت تدرس بالمغرب، وكانت تحوي صورا مختلفة...

❷ **مرحلة الصورة السوداء:** بعد الاستقلال، قررت وزارة التربية الوطنية المغربية مجموعة من الكتب التعليمية المتنوعة والمختلفة حسب المواد الدراسية، كانت تتضمن صورا سوداء غير ملونة حسب طبيعة المطبعة السائدة آنذاك، كما يظهر ذلك جليا في كتب النصوص الأدبية، ولاسيما كتاب النصوص الأدبية للسنة الرابعة من التعليم الثانوي في سنوات السبعين من القرن الماضي. فقد كانت صور الشعراء والكتاب في هذا الكتاب مرسومة باللون الأسود في كل أبعادها وملامحها التخييلية ، ويذكرنا هذا بصور كتاب (**تاريخ الأدب العربي**) للباحث اللبناني حنا الفاخوري.

❸**مرحلة الصورة الملونة:** استخدم الكتاب المدرسي الصورة الملونة بكثرة مع سنوات الثمانين من القرن الفائت، وإن كان أحمد بوكماخ سباقا إلى توظيف الصورة الملونة في سلسلة كتبه الدراسية المعنونة بـ(اقرأ) منذ الستينيات من القرن العشرين (1960م). وقد كان هذا الكتاب نموذجيا من حيث كثرة الصور الزاهية والمثيرة التي تنمي قدرات التخييل لدى المتلقي. وما تزال كتبه - إلى حد الآن- تعتمد من قبل الأفراد وبعض المؤسسات التربوية والتعليمية المغربية. والسبب في ذلك أنه كان كتابا تربويا متميزا بصوره الرائعة. وبالتالي، لا يمكن مجاراته إبداعيا وتربويا، أو مضاهاته على

مستوى توظيف الصور في سياقاتها القرائية والتداولية، وأجوائها الأدبية والفنية والإبداعية. ومن ثم، " انفرد أحمد بوكماخ في تأليف (اقرأ) بتوظيف الرسوم بكل أشكالها وأجناسها وأنواعها، إذ شكلت هذه المنهجية سبقا. ويرى أحمد الفتوح، الناقد السينمائي ورئيس المنتدى الثقافي بطنجة، أنه باستثناء الصور الفوتوغرافية التي تزين غلاف الأعداد، وظف أحمد بوكماخ الرسوم كدعامة للنصوص، ومكملة لها، أو باعتبارها مواضيع مستقلة.

وقد استفاد بوكماخ من وظائف الصورة في تجميل النص، لتحفيز فضول الطفل، وإثارة انتباهه لتحقيق متعة بصرية، وتشجيعه على القراءة، إضافة إلى توظيف الرسوم لذاتها من خلال أسئلة حول موضوع الرسومات وشكلها، ثم لكونها منطلقا للتعبير الشفوي والكتابي. وهنا، تكمن الوظيفة التعبيرية واللغوية...

وتعتبر رسوم مجموعة (اقرأ) مجالا خصبا للدراسة والتحليل بالنسبة للمتخصصين في سيميائيات الصورة، إذ تتجاوز عدد صفحات الكتاب الواحد ثلاث مرات، تختلف فيها تقنيات وأساليب إنجاز وابتكار هذه الرسوم.

لقد اشتغل أحمد بوكماخ مع الفنان التشكيلي محمد شبعة، والفنان المسرحي والكاريكاتوري المرحوم أحمد الشنتوف. وكان هذا التعاون بين الكاتب والرسام أساسا لتأليف السلسلة وتنسيقها وإخراجها شكلا ومضمونا، إضافة إلى تعاون بوكماخ مع الشاعر أحمد الحرشني الذي كان يتقن عدة لغات أجنبية، وعمل على

مساعدة بوكماخ في ترجمة مجموعة من نصوص (اقرأ) من لغتها الأصلية إلى العربية"[130].

وهكذا، يتبين لنا أن أحمد بوكماخ كان سباقا إلى توظيف الصور الملونة في الكتاب المدرسي المغربي، بعد أن كانت هذه الصور مقتصرة على الكتب المصرية واللبنانية.

❹ **مرحلة الصورة الرقمية:** لم تتبلور الصورة الرقمية في الكتاب المدرسي إلا مع سنوات الألفية الثالثة، بعد انتشار الحاسوب وتعميمه تجاريا وإعلاميا، وتطور الثورة الرقمية والتكنولوجية، وتكاثر الصور في مواقع الشبكات العنقودية في مختلف أنواعها وتشكيلاتها. وبالتالي، أصبح عصرنا هذا عصر الثورة الرقمية بامتياز. لذلك، ساير الكتاب المدرسي المغربي هذه الثورة الإعلامية الجديدة بتطعيم نصوصه ومضامينه التعليمية- التعلمية بمجموعة من الصور الرقمية لكي يحتك بها المتعلم على مستوى التلقي والاستثمار والتطبيق من جهة، ويوظفها المدرس في بناء درسه التعليمي عبر مختلف مقاطعه التدبيرية والتخطيطية من جهة أخرى.

وهكذا، يتبين لنا أن الصورة المرئية هي تمثيل محسوس للذات والعالم معا، باستخدام العلامة البصرية التي يتحد فيها الدال والمدلول معا مع المرجع الحسي لتشكيل الدلالة الكلية. ومن ثم، فالصورة البيداغوجية أو التعليمية هي تلك الصورة التي تتعلق بالمجال التربوي والتدريسي، وتؤدي وظائف تعليمية- تعلمية جمة. وبالتالي، فقد عرف الكتاب المدرسي المغربي أربع مراحل على مستوى تطور الصورة:

---

[130] - زهور باقي: (أحمد بوكماخ من المسرح والسياسية إلى تأليف سلسلة "اقرأ")، **موقع هسبريس**، المغرب، الاثنين 12 غشت 2013 م.

http://hespress.com/portraits/86476.htm

مرحلة غياب الصورة، ومرحلة الصورة السوداء، ومرحلة الصورة الملونة، ومرحلة الصورة الرقمية.

ويتضمن هذا الكتاب المدرسي مجموعة من الصور المرئية منها: الصورة التربوية، والصورة الديدكتيكية، والصورة التحسيسية، والصورة الأيقونية، والصورة الإشهارية، والصورة السينمائية، والصورة الفوتوغرافية، والصورة التشكيلية، والصورة المسرحية، والصورة الرقمية.

ومن المعلوم أن للصورة في الكتاب المدرسي مجموعة من الوظائف، مثل: الوظيفة التربوية والديدكتيكية، والوظيفة التعبيرية، والوظيفة الأداتية، والوظيفة التأثيرية، والوظيفة الجمالية، والوظيفة المرجعية، والوظيفة الأيقونية، والوظيفة الحفاظية، والوظيفة الثقافية، والوظيفة السيميائية...

4/ الكتاب الإلكتروني:

يمكن أن يستفيد المدرس والمتعلم على حد سواء من ثمرات الكتب الإلكترونية والرقمية بغية التخفيف من عبء المحفظة التي تثقل كاهل المتعلم بمجموعة من الكتب والكراريس والأدوات المدرسية، وتعويضها بكتاب رقمي وإلكتروني واحد ، في شكل لوحة (Tablette) تشمل جميع المواد الدراسية. وبالتالي، يسهل حملها من مكان إلى آخر.

ومن إيجابيات هذا الكتاب أنه يسهم في الحفاظ على البيئة بحماية الأشجار من عملية التقطيع لكيلا تتحول الجذوع والأغصان والفروع إلى أوراق وملفوفات لصناعة الكتب المدرسية. بيد أن هذا الكتاب ، لو عممناه على التلاميذ كافة، سيكلف الدولة ميزانية ضخمة لاتستطيع تحمل نفقاتها . فضلا عن كون هذا الكتاب

الآلي يعوق فعل القراءة المثالية، ويسبب مشاكل لاحصر لها كالإدمان وإرهاق الدماغ والبصر.

5/ إيجابيات الكتاب المدرسي وسلبياته:

للكتاب المدرسي إيجابيات وسلبيات. فمن إيجابيات الكتاب المدرسي أنه يساعد المدرس على تخطيط دروسه وتدبيرها وتنفيذها وتقويمها بطريقة تقنية عقلانية واضحة، ومنظمة، وسهلة، ومبرمجة. كما يسعف المدرس في توجيه المتعلمين عبر التمارين والأنشطة الصفية التي يحويها الكتاب.

ومن ناحية أخرى، يتضمن هذا الكتاب عناوين المقرر بشكل مفصل ومجسد بواسطة النصوص والوحدات والدروس والحلقات التعلمية، ويراعي مبادىء المنهاج والبرنامج والمقرر على حد سواء، ويحترم ضوابط التشريع التربوي في عدم الخروج عن هذا الكتاب الذي قد يكون وثيقة عامة تسري على جميع تلاميذ الوطن وطلبته توحيدا وإجبارا وتعميما وإلزاما بغية الاستعداد للامتحانات الموحدة أو شبه الموحدة. و" إن إهمال الكتب المدرسية اهمالا تاما فيه إهمال للتراث الثقافي والتجارب التي حصل عليها الجنس البشري عبر القرون، واشترك فيها علماء وفلاسفة في مختلف العصور والبيئات ونحن لا يمكننا أن نغض الطرف عن هذا الميراث، ونترك للطفل مهمة إعادة تحصيله.[131]"

وأكثر من هذا يتعرض المدرس للنسيان مهما كانت قدراته العقلية. إذاً، فلابد من الاستعانة بالكتاب المدرسي الذي يستعمله التلميذ أيضا في المراجعة، وتذكر القواعد، وإنجاز التمارين والامتحانات والاختبارات، ويتخذه كذلك وسيلة للمناقشة

[131]- أمينة اللوه وآخرون: **الموجز في التربية وعلم النفس**، ص:49.

والحوار وإعداد الدروس. ومن هنا، فالكتاب المدرسي وسيلة تعليمية مهمة يستغلها المعلم الكفء إلى جانب الوسائل الأخرى كوسائل الإيضاح والرحلات والسبورة. علاوة على ذلك، "يشتمل الكتاب المدرسي إذا أحسن تأليفه وإخراجه على الكثير من وسائل الإيضاح كالصور والرسوم والخرائط. وكذلك يتضمن الكثير من التمارين التطبيقية.

ويحتوي الكتاب المدرسي على الحد الأدنى من المعلومات التي يجب أن يحصل عليها كل تلميذ استعدادا للامتحان، ويمكن للمعلم أن يكيف طريقة تدريسه وفقا لظروفه وإمكانياته، وأن يزود تلاميذه بما يراه ضروريا من المعلومات.

ولابد من وجود مذكرة في أيدي التلاميذ للرجوع إليه عند الحاجة، فالإنسان عرضة للنسيان والكتاب المدرسي خير وسيلة لتأدية هذه المهمة.[132]"

ولا ينبغي للمدرس الالتزام بالكتاب المدرسي حرفيا على مستوى تدريس النصوص ، وتطبيق الأنشطة التطبيقية التعلمية بحذافيرها؛ بل يمكن أن يتصرف فيها ويجتهد قدر الإمكان باختيار النصوص التي تتلاءم مع سن المتعلم ورغبته والهدف الذي انطلق منه المدرس.

وغالبا، ما تكون المناهج التربوية ، ببرامجها ومقرراتها ومحتوياتها الدراسية ، سببا في الأخطاء التي يرتكبها المدرس والمتعلم معا؛ بسب غياب فلسفة تربوية واضحة، أو وجود أخطاء معرفية كثيرة في المنهاج الدراسي بصفة عامة، والبرنامج والمقرر والكتاب المدرسي بصفة خاصة. ويعني هذا أن المدرس قد يوصل إلى المتعلم أخطاء معرفية ومنهجية وتقنية سببها المحتويات والمضامين التي يعج بها المنهاج الدراسي. و ليس هناك مراقبة للكتاب الدراسي وتتبع تقويمي له. وأكثر من هذا ليس هناك مراجعون لهذه الكتب قصد تصحيح هذه الأخطاء ومعالجتها، وتنبيه المؤلفين

[132]- أمينة اللوه وآخرون: نفسه، ص:49-50.

والمطابع إلى إعادة النظر فيها بالتصحيح والمعالجة. ويستحيل أن نجد كتابا مدرسيا من الابتدائي نحو التعليم العالي خاليا من الأخطاء المطبعية، والمعرفية، والصرفية، والإملائية، والتركيبية، والمنهجية...ومن هنا، تتسرب هذه الأخطاء كلها إلى المتعلم، ويتعلمها على أنها صحيحة، ويقينية، وحقيقية.

6/ اقتراحات وتوصيات:

من أجل الحصول على الجودة التربوية لابد أن توفر الوزارة الكتب المدرسية جميعها في الوقت المناسب وبأثمان معقولة. ومن المؤكد عليه أيضا أن تتلاءم كثافة المحتويات مع السياق الزمني للسنة الدراسية وإيقاعها المقنن. ومن الضروري كذلك أن يعاد النظر في بعض الكتب ذات الكم الهائل ، ولاسيما في مجالات: العلوم الطبيعية، والفيزيائية، والكيميائية، والرياضيات، والاجتماعيات، والتربية الإسلامية...

ونرى أنه من اللازم تغيير المقررات الدراسية مع تغير الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية قصد مواكبة المستجدات الموجودة في الساحة العلمية والفنية والأدبية والتقنية.

ويلاحظ كذلك أنه من الأفضل أن تتغير المؤلفات الأدبية والفنية في التعليم الثانوي التأهيلي كل أربع سنوات من أجل تفادي الملل والتكرار والروتين، ولاسيما في شعبتي اللغة العربية والفرنسية.ولابد أن تتأسس الكتب المدرسية على معايير الحداثة والمعاصرة، وجودة المحتويات والشكل والإخراج المطبعي الملون، مراعين، في ذلك، شروط التلقي والتقبل، وسيكولوجية القراءة، والبعد الاجتماعي، وسيميولوجيا التواصل.

ومن الحضاري كذلك أن يكون هناك تنوع في الكتب المدرسية والكتب الموازية بشرط أن تستجيب لشروط دفتر التحملات التي تفرضها وزارة التربية والتعليم، وتكون مصححة ومنقحة، و تدقق في مفاهيمها ومصطلحاتها العلمية المتفق عليها دوليا، ووطنيا، وعلميا، ومؤسساتيا، ولسانيا. وهنا، لابد كذلك من توحيد اللجان التي تضع الكتب المدرسية لكي لا يقع نشاز بينها أوعدم التكامل والتنسيق مخافة من التناقض المنهجي أو المعرفي أو التدريسي.ومن المفيد مرجعيا وعلميا أن نسترشد بكتب محلية وجهوية تطبيقا لشعار الوزارة: الجودة/الجهوية/القرب.

ومن ناحية أخرى، لن تعطي العملية التربوية ثمارها إلا إذا ألزمنا تلامذتنا بإحضار الكتب المدرسية سيما مع ندرة الوسائل الديدكتيكية. ولابد أن ننبه إلى أمر مهم يتمثل في ترك الحرية للأستاذ لاختيار كتاب المقرر المناسب مراعيا مستوى الفئة المدرسية المستهدفة. علاوة على ضرورة تنويع المصادر في تهيىء المادة المعرفية لنجاح العملية الديدكتيكية داخل الفصل الدراسي.

وما ينبغي أن نشير إليه أيضا أن تكون هذه الكتب المدرسية ذات محتويات حيوية وديناميكية مرتبطة بالفضاء الذي يعيش فيه التلميذ، ومواكبة للمستجدات في ميدان الإعلام والتواصل والإحصاء، كما هو الشأن في المواد الاجتماعية. ومن ثم، تراعي هذه الكتب والمقررات ميول التلميذ وأهوائه وقيمه الوطنية والدينية والحضارية، وتبتعد - قدر الإمكان- عن تكريس إيديولوجيات معينة؛ بل عليها أن تكون ذات محتويات إنسانية عادلة، وذات أبعاد اجتماعية ديموقراطية. فضلا عن ذلك، تكون متماثلة مع أهداف المنهاج وفلسفة الكفايات، و تكون محتويات هذه الكتب عبارة عن وضعيات وسياقات تربوية قابلة للتقويم والاختبار.

وخلاصة القول، يعد الكتاب المدرسي وثيقة تربوية وديدكتيكية وتدريسية مهمة تساعد المدرس والمتعلم على حد سواء في بناء الدروس والتعلمات. ويعد أيضا وعاء يجمع مجموعة من المجزوءات والمكونات والوحدات والمجالات الدراسية التي ينبغي للمتعلم الاطلاع عليها قصد تحضير دروسه وتهييئها وإعدادها بغية تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية-التعلمية. ومن هنا، يمكن الحديث عن كتاب مدرسي ورقي من جهة، وكتاب إلكتروني من جهة أخرى، ولكل كتاب إيجابيات وسلبيات . ولايمكن الحديث عن كتاب مدرسي حقيقي إلا إذا روعيت فيه مواصفات الجودة، والتميز، والاختيار، والتنويع، والتجديد، والتطوير...

خامسا، المجزوءة الدراسية :

يعد التعليم بالمجزوءات أو المجزآت(**Approche Modulaire**)من أهم مظاهر التحديث التربوي المعاصر بغية إيجاد الحلول الناجعة للفشل الدراسي واللاتجانس الفصلي والهدر المدرسي، ومعالجة ظاهرة العزوف عن الدراسة والبطالة المتفشية في معظم الدول العالم الثالث.

ومن ثم، جرب المغرب عدة نظريات تربوية مستنسخة عن الغرب قصد استنباتها في الواقع التربوي المغربي، مثل: نظرية فريديريك هربارت، ونظرية جان بياجي ، والنظريات اللسانية، ونظرية مشروع المؤسسة، ونظرية الشراكة البيداغوجية ، ونظرية الجودة التربوية، ونظرية الأهداف ، ونظرية الكفايات والمجزوءات...

إذاً، ما المجزوءات لغة واصطلاحا؟ وما الفرق بين التعليم الموسوعي والتعليم بالمجزوءات؟ وما سياق نظرية المجزوءات؟ وما مرجعياتها النظرية والتطبيقية؟ وما مرتكزات هذا التعليم الجديد وأهدافه؟ وما هيكلة المجزوءة وأنواعها؟ وكيف يمكن

إعداد الدروس والبرامج والمناهج في ضوء المجزوءات؟ وما أهم الانتقادات الموجهة إلى التعليم بالمجزوءات؟

1/ المجزوءة لغة واصطلاحا:

ترجمت كلمة (Module) الفرنسية بالمجزوءة، أو المصوغة، أو الوحدة، أو المنظومة... كما ترجمت عبارة (L'enseignement modulaire) بالتعليم بالمجزوءات. وتشتق كلمة المجزوءة من فعل جزأ الذي يعني القطع والتقسيم. وينسجم هذا المفهوم مع مدلول (module) الذي يعني تقسيم السنة الدراسية إلى مجزوءات إدماجية فصلية، ووحدات تربوية معينة، يمكن تقسيمها - بدورها - إلى وحدات ومقاطع وفضاءات وحلقات قصد تحقيق مجموعة من الكفايات المسطرة لمواجهة وضعيات سياقية، تستلزم من المتعلم إظهار قدراته الذاتية وكفاءاته الفردية. ومن هنا، لاينسجم مصطلح مجزوءة صرفيا مع الفعل الرباعي في اللغة العربية ألا وهو جزأ الذي ينبغي أن تشتق منه كلمة مجزأة أو مجزآت. وسنتعامل مع كلمة المجزوءة الشائعة ، على الرغم من عدم صحتها الصرفية، مادامت وزارة التربية الوطنية قد أقرت هذا المصطلح في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ووظفته أيضا في الكتاب الأبيض، كما استعمل في الكثير من الأدبيات التربوية والدراسات البيداغوجية[133] .

أما المجزوءة اصطلاحا ، فهي مجموعة من المواد المنسجمة، أو مجموع الوحدات التعليمية في مجالات متكاملة. وتعرفها فيفيان دولاندشير (Viviane De Land Sheere) بأنها"وحدة معيارية أو شبه معيارية تدخل في تأليف كل متكامل (منهاج)،

133- ميلود التوري: **تدبير المجزوءات لبناء الكفايات**،مطبعة سوماگرام، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 2006.

قابلة للإدراك والتعديل والتكييف، فهي كفيلة ببناء برنامج دراسي على القياس المطلوب[134] ."

ويعرفها روجيه فرانسوا غوتييه (Roger François Gautier)بأنها "تنظيم خاص لجزء من التدريس بالتعليم الثانوي"[135] .

ويعرفها كذلك المجلس الوطني للبرامج بفرنسا ((CNP) بأنها" وحدة تعليمية نوعية أو مستعرضة، تختار موضوعاتها من طرف الأساتذة، انطلاقا من معايير يحددونها بعد التنسيق والتشاور فيما بينهم داخل فريق تربوي .[136]"

وعليه، فإن المجزوءة عبارة عن وحدات دراسية فصلية، يتم تقطيعها إلى مواد ومجزوءات صغرى بينها علاقات تكامل واندماج وترابط عضوي سواء داخل مسلك أم سلك دراسي من أجل تنظيم الحياة المدرسية، وخلق القدرات الكفائية لدى المتعلم من أجل مواجهة كل الوضعيات المحتملة التي يصادفها في الواقع الذي يعيش فيه المتمدرس.

2/ التعليم الموسوعي والتعليم المجزوئي:

يرتكز التعليم الموسوعي على المدرس باعتباره صاحب سلطة معرفية يقدمها للتلميذ جاهزة بواسطة مجموعة من الأسئلة التي تستوجب الحفظ والتقليد والتكرار. ومن ثم، يصبح التلميذ مرتكنا إلى مدرسه، لايستطيع أن يواجه ما يتعرضه من المواقف المستجدة، أو يلبي طلبات المقاولات الحديثة ؛ لأنه لايملك الكفاءات والمهارات المهنية

---

[134] - Viviane De Land Sheere: **L' éducation et la formation**. P.U.F, 1987, p: 167.

[135]- عبد الكريم غريب والبشير اليعكوبي: **المجزوءات**،منشورات عالم التربية،الطبعة الأولى، 2003 م،ص:16.

[136] - Françoise Clairc**: Enseigner en Modules**, Hachette, 1992, P.10.

و المنهجية و التواصلية والذهنية واللغوية؛ بل يقف مكتوف اليدين عاجزا عن التأقلم والتكيف مع مستجدات الواقع الاقتصادي الجديد .تبقى معارفه نظرية مجردة غير وظيفية، تنقصها الممارسة والخبرات التجريبية .ويكون الاهتمام ، في التعليم الموسوعي، بالكم على حساب الكيف، ويلتجئ المدرس إلى التحفيز السلوكي الميكانيكي من خلال الاسترشاد بثنائية الحافز والاستجابة لتوجيه دفة القسم؛ مما ينتج عنه ردود أفعال التلاميذ السلبية، ونفورهم من القسم لانعدام الأنشطة الذاتية والخبرات الفردية. ومن ثم، ينكمشون على أنفسهم خوفا أو خجلا أو جهلا بما يعطى لهم من دروس ومعارف كمية يصعب الإحاطة بها في سنة كاملة.

أما التعليم المجزوئي، فهو تعليم قائم على المقاربة بالكفايات التي تستهدف البحث عن القدرات الكفائية لدى المتعلم بوضعه في وضعيات معقدة أو أقل تعقيدا. والغرض من ذلك هو اختبار أدائه السلوكي، وتقويم كفاءاته وقدراته في التعامل مع مشاكل الواقع المحيطة به. و يراعي هذا التعليم الفوارق الفردية، وينكب على ظاهرة اللاتجانس بدراسة كل حالة فردية، ودعم كل متعلم ، وتحفيزه على إبراز قدراته وميوله واستعداداته سواء في حلقة واحدة أم في حلقات متعددة متواصلة ؛لأن المقياس - هنا- ليس هو الدرس الذي ينتهي داخل حصة زمنية محددة كما في التعليم الموسوعي؛ بل الحلقة الديدكتيكية المتوالية التي تمتد عبر حصتين فأكثر .

ويقدم التعليم المجزوئي المقرر الدراسي في شكل مجزوءات ووحدات دراسية، تصغر- بدورها - في إطار مقاطع وحلقات وخبرات مرتبطة بكفايات نوعية أو شاملة أو ممتدة قصد التدرج بالمتعلم لتحقيق كفايات عليا كلية ونهائية. ويتم التركيز، في هذا النوع من التعليم، على الكيف والمتعلم ؛ لأن المدرس مجرد وصي أو مرشد ليس إلا. ومن ثم، تصبح الدروس خبرات وممارسة كيفية ومهارات وقدرات معرفية ووجدانية وحركية.

أي: إن المتعلم هو الذي يكون نفسه بنفسه، ويتعلم كيف يبحث ويفكر وينظم ما يبحث عنه منهجيا ووظيفيا.إن التعليم بالمجزوءات- كما يرى الباحث المغربي محمد الدريج-"يروم بناء الكفايات لدى التلميذ، على اعتبار أن الكفايات هي قدرات شاملة ودينامية(نشطة)، والتي لايمكن اختزالها في لائحة تحليلية من المحتويات، إنها تشكيلة(تركيبة) ذكية من المعارف والمهارات والاتجاهات. فأن نكون أكفاء لا يعني أن نملك جملة من المعلومات والمهارات، فأن نكون أكفاء يعني أساسا أن نكون قادرين على تجنيد تلك المعلومات والمهارات، وتوظيفها في مواقف معينة ولحل مشكلات، أي أن نكون فعالين ومنتجين في وضعيات محددة.

لذلك، يصير بناء الكفايات بهذا المعنى أمرا معقدا وأمرا ذاتيا وشخصيا. فيكون من أولويات نشاط المدرسين مساعدة المتعلمين،لكن على المتعلمين مساعدة أنفسهم في التعلم والتكوين الذاتي. لذلك، فإن التعليم بالمجزوءات يستدعي المتعلم كمسؤول ويتعامل معه كمدبر لتكوينه ."[137].

ويعني هذا كله أن التعليم بالمجزوءات قد ارتبط ارتباطا وثيقا بالمقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج.

3/ مرتكزات التعليم المجزوئي ومقوماته:

يستند التعليم المجزوئي إلى مجموعة من المقومات الأساسية التي يمكن حصرها في العناصر التالية:

❶ينبني هذا التعليم على بيداغوجيا الكفايات والوضعيات.

[137]- محمد الدريج:**<u>الكفايات في التعليم</u>**، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، شتنبر 2004، ص:254.

❷يحترم خصوصيات التلاميذ وحاجياتهم من المعرفة والمهارة والخبرة، ويراعي فوارقهم الفردية ومشاريعهم الشخصية...

❸يستفيد من البيداغوجيا الفارقية ومن تفريد التعليم.

❹يركز على المتعلم ويشجعه على إظهار قدراته ومهاراته وكفاءاته المضمرة وغير المضمرة قصد إعداده لمواجهة وضعيات الواقع المعقدة.

❺يوزع المقررات الدراسية إلى مجزوءات فصلية أو دورية في شكل وحدات ديدكتيكية وبيداغوجية، ويقطعها إلى حلقات دراسية نوعية أو عامة بطريقة متكاملة ومندمجة في بؤرة منصهرة ووحدة تربوية عضوية.

❻يقوم على التعلم الذاتي، والتكوين المستمر، ومد الجسور بين المراحل التعليمية.
❼ينظم الدروس والحلقات والوحدات الدراسية في شكل كفايات مستهدفة، وقدرات، ومهارات، وخبرات معرفية ومنهجية وتواصلية وتقنية وثقافية(يعني أنه يأخذ بمدخل الكفايات في التدريس).

❽يحول الدروس والبرامج والمقررات إلى وضعيات إشكالية وأسئلة للبحث والتنشيط، تتدرج من البسيط إلى المعقد، بتنويع هذه الوضعيات في شكل أنشطة وأعمال وأبحاث، واستقراء للوسائل البصرية والسمعية والمراجع المدرسية.

❾يقسم متعلمو الفصل إلى مجموعات من التلاميذ كفريق تربوي جماعي تعاوني، أو يتعامل مع التلاميذ كأفراد بتحفيزهم على ترجمة قدراتهم ومهاراتهم الدفينة المضمرة إلى أفعال وأداءات إنجازية مرصودة بالتقويم والملاحظة والقياس.

❿يهدف إلى تمهير المتعلم ذهنيا ووجدانيا وحركيا بقدرات كفائية لمواجهة الواقع ووضعياته الإشكالية.

11- يعتمد على مرونة التعلم، والمنهاج المندمج، والتكامل بين الأسلاك والمسالك والأقطاب الدراسية، في إطار شمولي نوعي وعام وممتد.

12- يهدف إلى خلق مدرسة إبداعية قوامها التمكن من آليات التقدم والتكنولوجيا بعيدا عن التقليد وقوانين إعادة الإنتاج، وتكريس القيم المحافظة.

4/ سياق التعليم المجزوئي:

ظهرت تجربة المجزوءات لأول مرة - باعتبارها ممارسة بيداغوجية- في كندا بغية مواجهة ظاهرة اللاتجانس الفصلي والمتعدد الرتب والدرجات، أوما يسمى بالقسم المشترك الذي ينتشر كثيرا في القرى، ولاسيما في أفريقيا، وأمريكا، وأوروبا. وكان الحل هو التفكير في التدريس بالمجزوءات الكفائية قصد الخروج من هذا الإشكال الذي يثيره تعدد المستويات مقارنة بالقسم "المفردن". وقد انتقلت التجربة إلى فرنسا في التسعينيات لحل مشكلة الفشل الدراسي في الثانويات الفرنسية، بعد أن استقطبت هذه المؤسسات التعليمية متعلمين من جذور وأصول عرقية واجتماعية وثقافية مختلفة . وفي سنة1992م، ارتأت وزارة التربية الوطنية الفرنسية العمل بالمجزوءات (MODULES) بغية مواجهة الأزمات التي بدأ يتخبط فيها التعليم الفرنسي، بعد أن أمضى سنين طويلة في تطبيق البيداغوجيا الفردية والفارقية. ويشكل اللاتجانس بين التلاميذ والفشل الدراسي من الأسباب الرئيسة التي دفعت وزير التربية الفرنسي ليونيل جويسبان(Lynonnele Juspin) لينادي إلى تنويع مسالك

التكوين بين العام والتقني والمهني، والإفادة في ذلك من التعليم المجزوئي. وفي هذا الصدد، يقول في إحدى ندواته الصحفية سنة1991م:

" إن مساعدة المتعلمين بالنسبة لنا هي أول جواب مستعجل عن سؤال اللاتجانس، وهو جواب قابل للتطبيق الفوري في النظام التربوي الحالي. والذي يتحمل مسؤولية هذه المساعدة هم المدرسون دون غيرهم إن أردنا أن نضمن جودة التعليم، فالدروس الخصوصية التي يتكفل بها الراغبون والقادرون من الآباء لن تلعب وحدها هذا الدور. وللوصول إلى هذا المبتغى لابد من تطوير البنيات البيداغوجية للتعليم الثانوي، فبالمجزوءة نكون قد قدمنا إطارا بيداغوجيا أكثر مرونة وفضاء جديدا لحرية تصرف المدرسين "[138].

وقد انتقلت التجربة إلى المغرب الذي أكد، بدوره ، ضرورة الاعتماد على المقاربة بالمجزوءات في الميثاق الوطني للتربية والتكوين عندما نص، إبان حديثه عن البرامج والمناهج، على مراعاة المرونة اللازمة للسيرورة التربوية، وقدرتها على التكيف بتجزيء المقررات السنوية إلى وحدات تعليمية، يمكن التحكم فيها على مدى فصل بدل السنة الدراسية الكاملة إلا عند الاستحالة، والحفاظ على التمفصل والانسجام الإجمالي لكل برنامج، بمراعاة الأهداف المميزة لكل مرحلة من مراحل التعليم والتعلم التي يعنيها. كما نص الميثاق الوطني على وضع برامج تعتمد نظام الوحدات المجزوءة انطلاقا من التعليم الثانوي لتنويع الاختيارات المتاحة، وتمكين كل متعلم من ترصيد المجزوءات التي اكتسبها، وتوزيع مجمل الدروس ووحدات التكوين والمجزوءات من التعليم الأولي إلى التعليم الثانوي على ثلاثة أقسام متكاملة:

---

[138] -Viviane De Land Sheere**: <u>L'éducation de la formation</u>**,p : 27.

❶ قسم إلزامي على الصعيد الوطني في حدود 70 في المائة من مدة التكوين بكل سلك؛

❷قسم تحدده السلطات التربوية الجهوية ، بإشراك المدرسين في حدود 15 في المائة من تلك المدة،وتتضمن بالضرورة تكوينا في الشأن المحلي وإطار الحياة الجهوية؛

❸عدد من الاختيارات تعرضها المدرسة على الآباء والمتعلمين الراشدين في حدود حوالي15 في المائة ، وتخصص إما لساعات الدعم البيداغوجي لفائدة المتعلمين المحتاجين لذلك، وإما لأنشطة مدرسية موازية وأنشطة للتفتح بالنسبة للمتعلمين غير المحتاجين للدعم[139] .

وينتظم التدريس بالمؤسسات الجامعية كذلك في مسالك وأسلاك ومجزوءات، ويتوج بشهادات وطنية ، وتحصل المجزوءات بالتقييم المنتظم، وترصيد المكتسب منها .

وقد ساير الكتاب الأبيض ما ذهب إليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين حينما دعا إلى استبدال السنة الدراسية، في التعليم الثانوي، بدورات فصلية قائمة على تدريس المجزوءات . ويضم التعليم الثانوي التأهيلي ست دورات تدرس فيها مجزوءات إجبارية(الامتحان الوطني) ومجزوءات اختيارية(الامتحان الجهوي)،مع العلم أن كل مجزوءة تتكون من ثلاثين ساعة .أما السنة الدراسية، فتضم أربعة وثلاثين أسبوعا و1000 إلى 1200 ساعة دراسية. كما يضم الإعدادي ست دورات دراسية على غرار التعليم الثانوي. وقد أشار الكتاب الأبيض أيضا إلى عدة أقطاب وشعب ومسالك،

---

[139]- وزارة التربية الوطنية: **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2000م، ص:47-48.

مثل: قطب التعليم الأصيل، وقطب الآداب والعلوم الإنسانية، وقطب الفنون والرياضة، وقطب العلوم، وقطب التكنولوجيات .

وقد بدأ المغرب في تنفيذ نظام الوحدات والمصوغات في السلك الثانوي التأهيلي، فوضع البرامج والمناهج الدراسية، وقد فعل المقاربة بالمجزوءات انطلاقا من الموسم الدراسي 2004/2003 بتغيير الكتب المدرسية، وتجديد هيكلتها وطرائق عرضها.

5/ مرجعيات التعليم المجزوئي:

يبدو أن للتعليم المجزوئي مرجعيات وإحالات مختلفة ومتنوعة يمكن اختزالها في المؤثرات التالية: المقاربة بالكفايات، والبيداغوجيا الفارقية، واللاتجانس والفشل الدراسي، و اللسانيات التوليدية التحويلية التي تتبنى المقاربة الإدراكية الفطرية التي تعترف بالقدرات الوراثية للمتكلم المستمع التي تسمح بتوليد جمل لامتناهية العدد، بتحويل الكفاءة للبنى العميقة إلى بنى سطحية، و الفلسفة الدكارتية التي تؤكد أهمية البنى الذهنية الرياضية والمنطقية في معرفة الحقيقة، وأن ماهو عقلي فطري وراثي سابق على ماهو تجريبي خارجي، والسيكولوجيا المعرفية والإدراك، و فكر المقاولة الذي كان دائما ومازال يستوجب تمهير المتعلمين بالمهارات، وتسليحهم بالقدرات والكفاءات النوعية والممتدة والمتخصصة. فضلا عن ظاهرة العولمة ، ثم الاقتصاد التنافسي الذي يستلزم الطاقات البشرية المؤهلة ذات الكفاءات العالية، وذات المهارات المتنوعة والقدرات الفائقة.

6/ بنية المجزوءة و أنواعها:

تستند بنية المجزوءة التربوية والتعليمية إلى ثلاثة عناصر أساسية ، يمكن حصرها فيما يلي:

❶**المدخلات** : تستهدف تسطير مجموعة من الكفايات المزمع تحقيقها في شكل أهداف إجرائية سلوكية قبل الدخول في مسار تعلمي، أو تنفيذ مجزوءة دراسية، بوضع امتحان تشخيصي قبلي في شكل الوضعيات -الأسئلة.

❷ **الهيكل** :يقسم المقرر إلى مجزوءات دراسية. وبعد ذلك، تجزأ إلى وحدات ديدكتيكية ومتواليات، أو حلقات تعلمية، تساعد المتعلم على التعلم الذاتي والتكوين المستمر في شكل فردي أو جماعي.

❸**المخرجات**: هنا، نتحقق من نجاعة القدرات والكفاءات التي أنجزها المتعلم وأداها في أثناء سيرورة التعلم. وهذا التقويم تشخيصي ومرحلي ونهائي.

أما عن أنواع المجزوءات، فهناك مجزوءات إجبارية ، ومجزوءات إجبارية تكميلية، ومجزوءات اختيارية.

ويمكن أن تكون المجزوءة، في إطار سيرورتها الإنجازية ، مجزوءة نوعية، أو مجزوءة مستعرضة ممتدة. ويمكن تصنيفها أيضا إلى مجزوءات تنظيمية ترتبط بالخبرة وما يتم تعلمه ذاتيا كالمجزوءات الإجبارية والاختيارية والتكميلية، ومجزوءات ديدكتيكية ترتبط بمحتويات المرجع الدراسي، مثل: الكتاب المدرسي، والوثائق السمعية والبصرية.

7/ كيف ندرس بواسطة التعليم المجزوئي:

عند وضع البرامج والمناهج والمقررات الدراسية السنوية ، لابد من تقسيمها حسب الفصول الدراسية، أو الدورات الفصلية، أو في شكل مجزوءات دراسية، تتضمن وحدات دراسية نوعية، تنقسم - بدورها- إلى حلقات أو متواليات تدرس في حصص

محددة زمانيا ومكانيا أو غير محددة. كما يخضع هذا التقسيم لتوزيع زمني ومكاني مدقق يراعي ظروف المتعلم وسياق التعلم. كما ينبغي وضع البرنامج الدراسي في شكل وضعيات وأسئلة وأنشطة وخبرات، يراعى فيها التدرج من البسيط إلى المركب، ومن الوضعيات السهلة إلى الوضعيات المعقدة. وتحدد أيضا جميع الكفايات والقدرات المستهدفة الجزئية، أو الكفايات النهائية النوعية والمستعرضة، في شكل سلوكيات مؤشرة بالقياس والرصد التقويمي. كما يمكن الاستعانة بتقويم قبلي تشخيصي أو تكويني أو إجمالي قصد تحديد مستوى كل تلميذ في بداية السنة الدراسية ، أو بداية كل مجزوءة، أو في نهايتها. ومن الواجب تدريس المتواليات التعليمية أو الديدكتيكية في شكل مجموعات أو حسب الأفراد، فيكون محور التعليم هو التلميذ، وليس المدرس الذي ينبغي أن يكون مستشارا يساعد المتعلمين على التعلم الذاتي والتكوين المستمر، باستثمار الوثائق البصرية والسمعية والرقمية وكل الوسائل التعليمية المتاحة.

وخلاصة القول، على الرغم من أهمية المقاربة بالمجزوءات، فما زالت نظريتها غامضة ومبهمة وغير محددة بدقة. لذلك، تبقى الممارسة متعثرة في نظامنا التربوي المغربي الذي دائما يترقب ما يستجد في الساحة التربوية الغربية، ولاسيما التجربتين الفرنسية والكندية منها. وهكذا، نجد أنفسنا ننتقل من نظرية تربوية إلى أخرى دون استيعابها بشكل جيد لتطبيقها في مدارسنا بشكل ناجع وفعال.

سادسا، الوحدة التعلمية:

ينقسم الكتاب المدرسي إلى مجموعة من الوحدات والمواضيع والمجالات والمحاور الدلالية والمفاهيمية والمعجمية .بمعنى أن كل مكون دراسي لمادة معينة يتجزأ إلى وحدات دراسية .وتتضمن كل وحدة مجموعة من العناوين، والدروس، والحلقات،

والمفاهيم، والحقائق . ويعني هذا كله أن الوحدة (Unit) جزء من محتوى دراسي يتناول قضية أو موضوعا أو مفهوما واحدا في إطار وحدة عضوية وموضوعية متسقة ومنسجمة تربويا وديدكتيكيا.

إذاً، ما مفهوم الوحدة التعلمية؟ وما سياقها التاريخي؟ وما أسس الوحدة التعلمية ومرتكزاتها؟ وكيف تدبر الوحدة التعلمية تربويا وديدكتيكيا؟ وما إيجابيات التدريس بالوحدات وسلبياتها؟ هذا ما سوف نتبينه عبر العناوين التالية:

1/مفهوم الوحدة التعلمية :

من الصعب جدا تحديد مفهوم الوحدة لتشعب مفاهيمه، واختلاف مدلولاته من باحث إلى آخر نظرا لتعدد حقوله النظرية والتطبيقية، وتباين مجالاته الدراسية، وتعدد التصورات المنهجية والرؤى الفكرية. ومن ثم، يعد مفهوم الوحدة من أعقد المصطلحات التربوية والأدبية والنقدية والفلسفية غموضا وإشكالا، حتى إن الباحثين المحدثين قد استخدموها بتسميات عدة نشأ عنها نوع من فوضى الاصطلاح والتسمية. فهناك مفهوم الوحدة، والتصميم، والوحدة العضوية، والوحدة الموضوعية، ووحدة العنوان، والوحدة النفسية، ووحدة الانطباع، والوحدة العاطفية، والوحدة الوجدانية، والوحدة المعنوية، والوحدة المنطقية، ووحدة الصورة، والوحدة في التنوع، ووحدة الغرض، والوحدة الموسيقية، ووحدة المقطع، ووحدة العمل، والوحدة التعلمية، والوحدات الثلاث التي تحدث عنها أرسطو (Aristote) في كتابه (**فن الشعر**)[140] وهي: وحدة الحدث، ووحدة الزمان، وووحدة المكان .

[140] - أرسطو: **فن الشعر**، ترجمة:عبد الرحمن بدوي، مكتبة النهضة المصرية، طبعة 1953م.

وهناك من الدارسين من يتحدث عن وحدة المتكلم، والوحدة الشعرية، ووحدة التجربة، ووحدة الأثر، والوحدة اللغوية (Morphème)، و الوحدة الصوتية (Phonème)، ووحدة الوزن والقافية.

إلا أن ما يهمنا من هذه الدوال الاصطلاحية التربوية والأدبية والنقدية واللسانية مصطلح الوحدة التعلمية أو الدراسية.

وعليه، تحيل الوحدة ، من حيث الدلالة اللغوية، على مفاهيم الربط، والتماسك، والانسجام، والاتساق، والتكامل، والانسجام...ومن ثم، فهي ضد الانفصال، والبعثرة، والتفكك، والتجزيء، وضياع تسلسل الحلقات...

وتعني الوحدة - اصطلاحا- أن مادة دراسية ما تنقسم إلى وحدات تعلمية ودراسية متكاملة، تتكون من مواد مترابطة ومتكاملة ومتشابكة، وتندرج في مجال من المجالات كمجال القيم، ومجال البيئة، ومجال العلم والمعرفة، ومجال التقنية، ومجال الفنون، ومجال الصحة الإنسانية...

وقد تعني الوحدة التعلمية مجموعة من الأنشطة والخبرات والتعلمات والموارد التي تدور حول موضوع محوري معين، أو تنصب حول هدف محدد، أو تعالج مشكلة معينة يتفق حولها المدرس مع تلامذته لإيجاد حل لها. ومن هنا، تخضع الوحدة التعلمية لعمليات التخطيط، والتدبير، والتقويم. وللوحدة علاقة وثيقة بالمنهاج ، والبرنامج، والمقرر، والكتاب المدرسي.وتقوم الوحدة بوظيفة الهيكلة والتنظيم وفق أهداف عامة وخاصة، أو وفق كفايات رئيسة ونوعية. ومن هنا، فالوحدة التعلمية وظيفية ، مادامت تقوم بدور التنظيم والهيكلة. كما أنها وحدة إجرائية وإنجازية مرتبطة بوظيفة التقويم.

وتتضمن الوحدة الدراسية - حسب أحمد أوزي- " مدخلا ومتنا وخاتمة. في المدخل يحدد المحتوى وأهدافه، مع إجراء تقييم قبلي للطلاب الذين تتوجه إليهم الوحدة الدراسية.ويتضمن المتن مختلف المواد التعليمية النظرية أو التطبيقية أو هما معا.أما الخاتمة فتتضمن تقييما بعديا."[141]

وتتسم الدراسة بالوحدات " بالإحاطة والشمول، وفي سبيل ذلك قد تتخطى الحواجز الفاصلة بين فروع المادة الواحدة أو بين ميادين المعرفة وذلك تبعا لنوع الوحدة."[142]

ويذهب عبد الكريم غريب في كتابه (**المنهل التربوي**) إلى أن الوحدة التعلمية "سلسلة ذات معنى من الخبرات وأنواع النشاط التعلمي، تدور حول موضوع دراسي أو مشكلة يهتم بها المتعلمون ويخططون لها بالتعاون فيما بينهم تحت إشراف المدرس وتوجيهه.وهذا المفهوم لمعنى الوحدة يشير إلى أنها نوعان: النوع الأول هو وحدة المادة الدراسية، والنوع الثاني هو وحدة الخبرة. ومحور النوع الأول هو المادة الدراسية، بمعنى أن تقسم هذه المادة إلى محاور علمية ذات أهمية خاصة لدى التلاميذ، بحيث يضم كل محور المعارف والحقائق المتصلة به دون التزام بالحدود التي تفصل بين المواد المتعددة، أو بين فروع المادة الواحدة، ودون رعاية كذلك للتنظيم المنطقي في أي مادة. أما محور النوع الثاني، فهو حاجة المتعلم ومشكلاته التي يواجهها في البيئة

---

[141] - أحمد أوزي:**المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص:264.

[142]- الدمرداش سرحان ومنير كامل: **المناهج**،دار العلوم للطباعة، القاهرة، مصر، الطبعة الثالثة سنة 1972م، ص:274.

التي يعيش فيها. وهذا النوع أيضا لايعرف الفواصل بين المواد الدراسية أو المعارف الإنسانية، بل ينتفع بها جميعا في إشباع الحاجة أو حل مشكلة موضوع الوحدة."[143]

وبناء على ما سبق، تعني الوحدة التعلمية أن المعرفة الإنسانية واحدة ومترابطة ومتكاملة وغير منفصلة. لذا، لابد من ربط المدرسة بالحياة كأن نربط الوحدات التعلمية بالوضعيات الحياتية ومشكلات البيئة الطبيعية. علاوة على ربط الوحدات بالأنشطة، وليس بالمعلومات والمعارف كما في المنهاج التربوي التقليدي. ويعني هذا كله تحقيق مبدإ شمول الخبرة التعلمية، ومراعاة الأسس السليمة في تقويم نمو المتعلم. ومن هنا، تعني الوحدة الدراسية أن يقدم المدرس للمتعلم المقرر الدراسي ومكوناته في شكل وحدات مترابطة بنيويا ونسقيا ، ووفق نظام مجالي مترابط ومتماسك وموحد.

2/ أسس الوحدة ومرتكزاتها:

تنبني الوحدة الدراسية والتعلمية على مجموعة من الأسس منها ماهو لغوي، ونفسي، واجتماعي، وتربوي، ووظيفي[144]...ويعني هذا أن الوحدة عبارة عن مضمون معرفي ، وشكل فني وجمالي يتخذ طابعا لغويا في شكل بنى صوتية، وصرفية، وتركيبية، ودلالية، وبلاغية، وتداولية. ومن ثم، يتخذ ملفوظ الوحدة طابعا تلفظيا وصوتيا من جهة، وطابعا كتابيا من جهة أخرى.

---

[143] - عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص: 968.

[144] - نهاد الموسى: **الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية**، دار الشروق، طبعة 2003م، ص:57 ومابعدها.

وأكثر من هذا تنسجم الوحدة الدراسية نفسيا مع ميول المتعلم وحاجياته واتجاهاته، وتبعث فيه العمل والحياة ، وتبعد عنه الملل والروتين والنفور. كما تسهم الوحدة التعلمية في خلق نوع من التوازن التربوي بتوحيد المواد الدراسية والتعلمية في بوتقة دلالية ومجالية ومحورية واحدة. ويعني هذا أن هناك نوعا من التنوع والتواتر والتوازن على مستوى تقسيم المجالات التعلمية. كما تساعد الوحدة الدراسية الوظيفية المتعلم على فهم المواد الدراسية ضمن إدراك كلي نسقي غير منفصل وغير مفكك.

ومن أسس الوحدة التعلمية كذلك توكيد وحدة المعرفة، وربط الدراسة بالحياة، وإقامة الدراسة على أساس النشاط، وتحقيق مبدأ شمول الخبرة، ومراعاة الأسس السليمة في تقويم نمو التلميذ[145].

علاوة على ذلك، تستند الوحدة الدراسية والتعلمية إلى مجموعة من المبادىء التربوية والنفسية كمبدإ الانتقاء، ومبدإ التقسيم، ومبدإ الاختيار، ومبدإ الترتيب، ومبدإ التدرج، ومبدإ التخطيط، ومبدإ التدبير، ومبدإ التقويم، ومبدإ التكامل، ومبدإ التوازن، ومبدإ التخفيف، ومبدإ التنوع، ومبدإ التواتر، و مبدإ الترابط، ومبدإ الوحدة، ومبدإ التنظيم، ومبدإ ربط الوحدة بالحياة،...

3/ أنواع الوحدات:

يمكن تقسيم الوحدات التعلمية إلى نوعين رئيسين من الوحدات على النحو التالي:

➊ الوحدة القائمة على المادة الدراسية:

---

[145] - الدمرداش سرحان ومنير كامل: نفسه، ص:275.

تدور الدراسة حول محور رئيس، أو تنصب على مجال دلالي معين، في شكل تيمات ومواضيع ومحاور ومفاهيم معينة. ومن ثم، تشتمل الوحدة التعلمية على مجموعة من المكونات والدروس والحلقات المترابطة. كما لاتؤمن الوحدة التعلمية بالمواد المنفصلة أو الفروع الدراسية، بل تدمج كل الدروس في بوتقة مجالية واحدة. وقد يكون محور الوحدة موضوعا من موضوعات المادة الدراسية (الماء في حياة الإنسان)، أو مفهوما من المفاهيم (التسامح)، أو مشكلة ما (كيف يؤثر البترول في حياة سكان الشرق الأوسط؟)، أو قاعدة معممة (تكاثر السكان يتطلب البحث عن موارد جديدة)، وقد تكون الوحدة مسحية (الحضارة اليونانية)...

❷ الوحدة القائمة على الخبرة والنشاط:

تعتمد الوحدة التعلمية على الخبرة والنشاط والحاجيات الفردية والجماعية. ويعني هذا أن الوحدة لاتكتفي بما هو دراسي ومعرفي فقط، بل تنفتح الوحدة على الأنشطة والخبرات الفردية والجماعية.وإذا كان موضوع الوحدة هو (كيف أفهم نفسي؟) ، فلابد ، في هذا الصدد، من استحضار مجموعة من الدراسات في وحدة تعلمية واحدة كالنفسي، والاجتماعي، والبيولوجي، والفيزيولوجي...

ومن هنا، فالخبرة في الحياة الواقعية " خبرة متكاملة غير مقسمة الى مواد دراسية، ولكن أوجه النشاط الإنساني تترابط فيها بطريقة طبيعية ، ولهذا فان المواد المنفصلة تكون بعيدة الصلة بالحياة الخارجية؛ مما يؤدي الى عدم اهتمام التلاميذ بهذه المواد نظرا لعدم صلتها بمشكلات حياتهم."[146]

---

[146] - أمينة اللوه: **<u>الموجز في التربية وعلم النفس،</u>** دار الكتب العربية، الرباط، المغرب، د.ت، ص:71.

ومن هنا، ترتبط الوحدات الدراسية بالمنهاج التربوي الحديث والمعاصر، وترتبط أيضا بالمقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج، مادامت لها صلة وثيقة بالمجزوءات والمحاور والموارد الرئيسة .

4/ سياق ظهور الوحدات:

لم يظهر نموذج الوحدات في ميدان التدريس ووضع المناهج التربوية إلا رد فعل على المنهاج التقليدي الذي كان يدرس المواد الدراسية بطريقة منفصلة، دون توفرها على وحدة معرفية شمولية، ودون مراعاة الأسس النفسية، والاجتماعية، والتدريسية، والتربوية . ومن هنا، " اتسم المنهج التقليدي بكثير من العيوب، وفي مقدمتها أنه كان يلتزم بالحدود الفلصلة بين المواد بين موضوعات المادة الواحدة.وقد أدى ذلك إلى تفكك الدراسة وضياع وحدتها.

كما أن الاهتمام بجانب المعلومات دون غيرها من بقية أهداف التربية قد أدى بكثير من المدرسين في ظل المناهج التقليدية إلى إهمال ربط الدراسة بالحياة، والاعتماد في تقديم الحقائق إلى التلاميذ على التلقين مما أدى بدوره إلى إهمال النشاط وسلبية التلميذ.

ومما يؤخذ على المناهج التقليدية كذلك عدم وضوح الأهداف سواء بالنسبة للمدرس أو التلميذ وقد أدى ذلك إلى سيادة هدف واحد في ظل الدراسة التقليدية **ألا وهو تحصيل المادة والاستعداد للامتحان وعبودية الكتاب المدرسي.**

ولمحاولة علاج كثير من نقائص الدراسة التقليدية وطرقها وما أدت إليه من آثار بالغة المدى في حياة التلاميذ، ظهر التفكير في ضرورة تنظيم النشاط التعليمي للتلميذ في صورة وحدات دراسية.وقد استهدفت الوحدات في أول أمرها معالجة

تفكك المنهج والعمل على إبراز وحدته، ثم تطورت الوحدات فأكدت أيضا أهمية ربط الدراسة بالحياة، وإيجابية التلاميذ ونشاطهم، وعملت على مساعدة المدرس على تحقيق الأهداف التربوية بصورة أعم وأشمل."[147]

ويعني هذا كله أن المواد الدراسية ، في المناهج التربوية التقليدية، كانت منفصلة عن بعضها البعض في شكل حصص ومواد تعلمية مستقلة، " لايكاد التلميذ يدرك العلاقة بين فروع اللغة، أو يستغل في التعبير ما تعلمه في حصة القراءة، أو مادرسه في حصة القواعد.

ولم يقف الأمر عند هذا الحد، بل تعداه إلى تحاجز بين موضوعات الفرع الواحد. ففي علم النبات مثلا، يدرس التلميذ شكل الورقة في باب، وتركيبها في الداخلي في باب آخر، ووظائفها في باب ثالث. ويترتب على ذلك أن يدرس الموضوع الواحد بصورة مجزأة في أوقات متباعدة.وكأنما يفترض أن التلميذ قادر على تجميع معلوماته حول الموضوع الواحد من هذه الدراسات المبعثرة التي تعطى تحت ظروف مختلفة، وهو مالم يقم على صحته دليل. فلو أنك سألت تلميذا درس بالطريقة التقليدية عن الملاءمة الوظيفية لورقة النبات، لعجز عن أن يربط بين شكل الورقة وتركيبها ووظائفها.

والوحدة الدراسية محاولة لإبراز ما بين فروع المعرفة الإنسانية من ترابط وتماسك."[148]

---

[147] - الدمرداش سرحان ومنير كامل: نفسه، ص:274.

[148] - نفسه، ص:276-277.

وهكذا، يتبين لنا أن نظام الوحدات التعلمية هو جزء من المنهاج التربوي الحديث المتكامل والمندمج الذي يقوم على الأهداف، والكفايات، والنشاط، والطرائق الفعالة في التدريس، وتعلم الحياة عبر الحياة...

5/ تدبير الوحدة التعلمية :

تنطلق الوحدة من أهداف عامة وكفايات رئيسة ونوعية، وتنبني على المحتويات والأنشطة والوسائل التعلمية والطرائق البيداغوجية، وتستند إلى أساليب التقويم، والمعالجة، والفيدباك، والدعم. وتنبني الوحدة التعلمية على المفاهيم والمجالات والدروس.ويعني هذا أن الوحدة حلقات دراسية متنوعة تمتح وجودها من المجزوءة. ومن هنا، تعني الوحدات تنظيم الأنشطة والخبرات التعليمية - التعلمية حول مجال أو موضوع ما ، وإيضاح مفاهيم علمية محددة ومرتبطة ببعضها في نشاط علمي، نظريا كان أو علميا.

ومن هنا، تعتمد الوحدة الدراسية التعلمية على الموضوع، والمجالات، والمفاهيم، والمكونات الدراسية، والتقويم الإجمالي. وقد تختلط الوحدة بالمجزوءة، أو تتميز عنها وفق التعاريف التي تعطى للمجزوءة أو للوحدة الدراسية.

وقد اعتمد التدريس بالتعليم الابتدائي المغربي في السنوات الأخيرة على مبدإ الوحدات. وهكذا، نجد كتاب اللغة العربية بالقسم الرابع يتكون من مجموعة من الوحدات التعلمية على النحو التالي:

- القيم الوطنية والإسلامية والإنسانية .
- الحياة الثقافية و الاجتماعية .

- الديموقراطية و حقوق الطفل .

- عالم الابتكار و الإبداع .

- الخدمات الاجتماعية .

- التغذية والصحة و الرياضة .

- التوازن الطبيعي وحماية البيئة .

- عالم الأسفار والرحلات و الألعاب .

وتتكون كل وحدة من عدة مكونات ، وتشتمل على عدد من الدروس ، وهذه المكونات هي : القراءة ، والتراكيب والصرف والتحويل ، والإملاء ، والشكل ، والإنشاء. وهناك أنواع ثلاثة من النصوص القرائية وهي: النصوص القرائية الوظيفية، والنصوص القرائية المسترسلة، والنصوص القرائية الشعرية.

ومن هنا، يمكن الحديث عن مجموعة من المرتكزات التي تعتمد عليها وحدة الدرس، ويمكن تحديدها فيما يلي:

❶ أهداف الوحدة التعلمية وكفاياتها الرئيسة والنوعية.

❷ مضامين الوحدة ومحتوياتها وخبراتها ومواردها.

❸ أنشطة التعليم والتعلم المتعلقة بالوحدة المدروسة.

❹ إجراءات تقويم الوحدة الدراسية.

❺ أساليب الدعم والمعالجة والتغذية الراجعة المتعلقة بكل وحدة دراسية على حدة.

وتتوخى الوحدة التعلمية ، بمختلف محاورها وحلقاتها ومقاطعها ومكوناتها، تحقيق مجموعة من الأهداف العامة والوسطى والخاصة والإجرائية من جهة، أو التثبت من الكفايات المعرفية، والكفايات اللغوية، والكفايات التواصلية ، والكفايات المنهجية، والكفايات الثقافية، والكفايات التكنولوجية، والكفايات الإستراتيجية من جهة أخرى.

وتعتمد الوحدة الدراسية على مجموعة من الخطوات البارزة التي يمكن حصرها فيما يلي:

❶ أن يكون المدرس متمكنا من أهداف تدريس الوحدة الدراسية .

❷أن يكون المدرس ملما بجميع جوانب الموضوع الذي يدرسه تلاميذه .

❸أن يكون المدرس متحكما في طرائق التدريس ، و يختار الملائم منها لتبليغ موضوعات الوحدة، وتحقيق أهدافها الإجرائية الخاصة.

❹أن ينوع المدرس الأنشطة التعلمية قبل الشروع في التدريس، أو في أثنائه، أو بعد ذلك.

❺أن يستعمل المدرس ما يناسب الدرس من وسائل ديدكتيكية.

❻ أن يحدد المدرس المصادر و المراجع العلمية والتربوية التي تخدم تدريس موضوعات الوحدة الدراسية.

وفيما يخص تقويم الوحدة الدراسية لابد من اللجوء إلى أنواع التقويم التالية:

❶**التقويم القبلي** : ويكون الهدف منه التثبت من المعرفة الخلفية عند المتعلم قبل الشروع في تقديم الوحدة الدراسية.

❷**التقويم التكويني** : يلتجىء إليه المدرس في وسط الحصة الدراسية، وفي أثناء تقديم الوحدة وشرحها وبناء تعلماتها، وخلال تدريس الوحدة التعلمية، مسترشدا بمجموعة من الأسئلة والوضعيات والأنشطة والتمارين الصفية للتثبت من تحقق الأهداف المسطرة بغية اللجوء إلى التغذية الراجعة (الفيدباك) لتصحيح مسار العملية التعليمية- التعلمية.

❸**التقويم الختامي** : يسعى إلى قياس مدى نجاح الأهداف المسطرة في بداية الوحدة الدراسية ، وتشخيص مواطن القوة والضعف في هذه الوحدة التعلمية، وتبيان صعوبات المتعلم.

وعلى العموم، يخضع تدبير الوحدة التعلمية للعمليات الثلاث: التخطيط، والتدبير، والتقويم. ويمكن توضيح ذلك بالشكل التالي:

المرحلة الاولى: مرحلة تخطيط الوحدات التعلمية

❶ تحديد الفئات المستهدفة من الوحدة التعلمية بتبيان مواصفات المتعلمين، واستجلاء قدراتهم التعلمية، ورصد خصائص نموهم النفسي، والفيزيولوجي، والبيولوجي.

❷ الاسترشاد بالأهداف العامة والخاصة والإجرائية.

❸ رصد الكفايات الرئيسة والنوعية والممتدة.

المرحلة الثانية: مرحلة تدبير الوحدات التعلمية

❶ تنظيم المحتويات والمضامين والخبرات والأنشطة الفردية والجماعية، وتبيان طرائق تجميعها في وحدات ومجالات دراسية.

❷ التوقف عند مختلف الطرائق البيداغوجية في تقديم الوحدة التعلمية.

❸ انتقاء الوسائل الديدكتيكية اللفظية والبصرية والرقمية.

❹ تحديد الإيقاعات الزمنية المناسبة لمختلف الوحدات التعلمية.

❺ تنظيم قاعة الدرس صفيا لتلائم منهج الوحدات التعلمية.

❻ التركيز على التواصل التربوي والديدكتيكي اللفظي وغير اللفظي.

المرحلة الثالثة: مرحلة التقويم

❶ تقويم الوحدات التعلمية وفق التقويم التشخيصي، والقبلي، والتكويني، والإجمالي، والإشهادي...

❷ تقديم الامتحانات في شكل خبرات وأنشطة ومشاكل ومشاريع ووضعيات وفق وحدات معينة.

❸ الاستعانة في تقويم الوحدة التعلمية بالتغذية الراجعة، أو ما يسمى بالفيدباك (feedback).

❹ معالجة الأخطاء داخليا وخارجيا أو معالجتها وفق المقاربات النفسية، والاجتماعية، والديدكتيكية.

❺ دعم المتعلمين المتعثرين وفق البيداغوجيا الفارقية.

6/ إيجابيات الوحدة التعلمية وسلبياتها:

على الرغم من إيجابيات التدريس بالوحدة التعلمية على مستوى المكونات الدراسية أو على مستوى الخبرات والأنشطة التعلمية، فإن مفهوم الوحدة مفهوم غامض ومعقد ومتشابك مع مجموعة من المفاهيم الأخرى كالمجزوءة التي تعني ، وفق ما

تعنيه، الوحدة الدراسية. ويعني هذا أن هناك خلطا في تحديد مدلول المجزوءة والوحدة الدراسية معا يصعب الفصل بينهما بشكل دقيق.

ولا ينبغي أن تقتصر الوحدة على الدروس والحلقات والمجالات الموضوعاتية فحسب، بل لابد من تحويل الوحدات إلى وضعيات - مشكلات، والانتقال من التدريس إلى التعلم، ومن الخبرات والمواد الدراسية والأنشطة إلى وضعيات معقدة ومركبة لكي يوظف المتعلم موارده المستضمرة لإيجاد الحلول المناسبة لهذه الوضعية بغية خلق متعلم قادر، وكفء، ومؤهل .

ويبقى السؤال الرئيس هل تستطيع الوحدات التعلمية أن تحقق نتائج أفضل مقارنة بالدروس التقليدية أو المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج؟ !!

وخلاصة القول، وهكذا يتبين لنا، مما سلف ذكره، أن الوحدة الوظيفية حلقة تبدأ بالهدف المعبر عنه بصيغة إجرائية ، وعلى أساسه تنجز أفعال وأنشطة، وتنتهي عندما يؤشر تقويم هذا الإنجاز على بلوغ الهدف المنشود. إن وحدة الدرس- حسب هذا التعريف- بنية صغرى تتكون من العناصر التالية: الهدف الإجرائي المعبر عنه بصيغة ظاهرة واضحة، والنشاط المنجز لتحقيق الهدف، والتقويم الذي يقيس مدى تحقق الهدف، ومن خلاله يصحح الفعل أو النشاط[149].

إذاً، فالوحدة التعلمية نمط من التعلم الذي يقوم على الربط بين مختلف الدروس ضمن حلقة دراسية واحدة أو ضمن وحدة مجالية معينة. وقد جاءت نظرية الوحدة رد فعل على المناهج التربوية التقليدية التي كانت تؤمن بالمواد المنفصلة والمنقسمة إلى فروع لاصلة ولارابط بينها على المستوى المنهجي.

---

[149] - ميلود التوري: <u>**من درس الأهداف إلى درس الكفايات**</u>، مطبعة أنفوبرانت، فاس، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2004م، ص:58.

وخلاصة القول، من أجل تحقيق الجودة المتميزة في مجال التربية والتعليم، والوصول إلى الأهداف المرجوة من العملية التدريسية الهادفة والبناءة، لابد من الاهتمام بالمناهج والبرامج والمقررات والكتب المدرسية، وإعادة النظر فيها.

ولابد من وضع مجموعة من المعايير والمقاييس والمواصفات الضرورية عند وضع المناهج والبرامج الدراسية قصد تأهيل تعليمنا لكي يلتحق بركب التنمية والتطور والازدهار. ومن أهم هذه المعايير الأصالة والمعاصرة، والاستجابة لحاجيات المجتمع ومؤسساته الاقتصادية، والانفتاح على مستجدات العلوم والفنون والآداب والتكنولوجيا ، مثل: الدول المتقدمة أو السائرة في طريق النمو كما هو حال دول جنوب آسيا (**الصين، وهونغ كونغ، وتايوان، وسانغفورة، وكوريا الجنوبية)**.

ومن الأفضل أن تقوم هذه المناهج على فلسفة الكفايات استجابة لمتطلبات السوق والعولمة، ومراعاة متطلبات المقاولة المغربية أو المستثمرة داخل المغرب.

إضافة إلى ذلك، لابد أن تنطلق هذه المناهج من فلسفة ميثاق التربية والتكوين ، وتعمل على تشرب مرتكزاته ودعاماته ومبادئه لتخطي كل العقبات والأزمات التي يعانيها التعليم المغربي، علما أن الميثاق غني بكثير من البنود والمقررات التي يمكن أن تسهم في إثراء منظومتنا التربوية والتعليمية. كما ينبغي أن تتطور هذه المناهج بتطور الطرائق البيداغوجية الحديثة بغية مواكبة التطور العالمي في مجال التواصل والإعلاميات والتطور التقني.

ومع توقيع المغرب على اتفاقية **الكاط** ، واتفاقيات التبادل الحر الثنائية أو الجماعية، نرى أنه من الضروري أن يتحقق الانفتاح، ومسايرة متطلبات العولمة على مستوى البرامج والمناهج الدراسية.ولا يعني هذا إهمال الموروث المحلي الخصوصي والقيم الوطنية ، فلا بد من تجزيء المناهج والبرامج لتراعي ثلاثة جوانب أساسية هي:

❶الثقافة العالمية ذات البعد الإنساني؛

❷الثقافة الوطنية؛

❸الثقافة المحلية.

ولا ننسى كذلك ضرورة مواكبة هذه البرامج والمناهج لمعايير التقويم والدوسيمولوجيا الحديثة لكي تكون المحتويات والخبرات الديدكتيكية أكثر إجرائية وتطبيقا، وأكثر قابلية للمراجعة والنقد الذاتي والفيدباك.

ولا يمكن أن يتحقق إصلاح المناهج والبرامج إلا بتوفير الوسائل المادية والمعنوية والبشرية، وإلا سيبقى هذا الإصلاح الذي تتطلع إليه وزارة التربية والتعليم إصلاحا طوباويا دونكيشوتيا خياليا، لا يعتمد على مرتكزات حقيقية وواقعية وميدانية. ولا ينبغي أن تكون هذه البرامج والمناهج إملاءات من دول أجنبية أو من قبل دول المركز ، نخضع لها باعتبارنا دولا محيطة متروبوليا أو اقتصاديا أو سياسيا(مثل التبعية الفرنكوفونية)، وألا تكون نتاجا للضغوط الدولية، وشروط الأبناك المانحة كالبنك الدولي، وصندوق النقد العالمي. أي: ألا يكون الإصلاح خارجيا. ولا يعني هذا ألا نستفيد من خبرات الدول الأجنبية، بل علينا أن نلم بتجارب الدول المتقدمة **كألمانيا، والولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، واليابان**، وخبرات **التنينات الأربعة**.

ومن الأحسن أن نراعي، في وضع هذه البرامج، نظام الوحدات والمجزوءات(**Les modules**)، وتحقيق التناغم والتكامل بين وحدات المقرر والمواد المدرسة بغية خلق الاتساق والانسجام البيداغوجي تطابقا مع فلسفة الكفايات والوضعيات. كما ينبغي أن تكون هذه البرامج والمناهج واضحة ودقيقة وقابلة للأجرأة والتطبيق.

ومن أولى الأوليات أن يستشير مسؤولو الوزارة المركزية - الذين تناط بهم مهمة وضع البرامج والمناهج- مختلف الفاعلين التربويين كالأساتذة، والمفتشين، والمتمدرسين، وأولياء التلاميذ، وكذلك الأطر الإدارية والشركاء الذين تستوجبهم مدرسة الحياة(la vie scolaire)، وألا يكون تنزيل البرامج والمناهج بشكل عمودي.

ومن الأفضل كذلك أن ترتكز هذه البرامج والمناهج التربوية على ثوابت الأمة كالدين والعربية والأمازيغية. أي: أن تستجيب لمكونات الدولة المغربية دون إيديولوجية أو عرقية شوفينية ومزايدات سياسوية أو نقابوية أو إسلاموية، ودون الانفصال عن المنظور الإسلامي، والعربي، والقومي.

وعندما نصدر أي إصلاح تربوي جديد أو أي تغيير،فلابد من تأهيل الأساتذة لاستيعاب هذا الإصلاح عن طريق التكوين والتأطير والشرح والتفسير والإعلام، وتمكينهم بكل المذكرات والقرارات الوزارية والجهوية ليتمكنوا من تطبيق مقترحات الوزارة، وأجرأة قراراتها ومذكراتها في أحسن الظروف.

وفي الأخير، لابد أن نشير إلى ما تم الإشارة إليه سالفا ، وهو أن تتضمن هذه البرامج والمناهج فلسفة وطنية قائمة على التواصل والتسامح والأخوة، و تكون نابعة من التربة المحلية ومن الذات المغربية.

الفصل السابع:

مكونات العملية التعليمية- التعلمية

تكمن خطوات بناء الدرس في تنفيذ مجموعة من العمليات الرئيسة كتقديم المحتويات والمضامين، ثم تنويع طرائق التدريس، والاستعانة بالمعينات التعليمية، وتدبير الإيقاعات الزمانية والمكانية، والمزاوجة بين التواصل اللفظي وغير اللفظي. ومن ثم، سنتوقف عند مجمل تلك العمليات على النحو التالي:

أولا، تقديم المحتويات والمضامين:

يتضمن المحتوى الديدكتيكي ما يقدم للمتعلم من مضامين وقيم وخبرات وتجارب ومعارف ومعلومات تنفعه في حياته اليومية أو المهنية أو المستقبلية. وإذا كانت المدرسة التقليدية مدرسة مضامين بامتياز؛ حيث تركز كثيرا على المعرفة والكم المعلوماتي، فإن المدرسة الحديثة مدرسة أهداف ومهارات من جهة، وكفايات منهجية وتواصلية وثقافية من جهة أخرى. بمعنى أن المعرفة لم تعد الشاغل الأساس بالنسبة للمتعلم. فهناك ما هو أهم منها كالمهارات والقدرات الكفائية؛ لأن المعارف والمعلومات تتغير في عالمنا اليوم بسرعة مذهلة.

وتتجسد المضامين في مجموعة من المرجعيات التربوية، مثل : المنهاج الذي يعبر عن فلسفة الدولة في التعليم والتربية. وهو عبارة عن أهداف وغايات عامة تهدف إلى تكوين مواطن صالح متعلم وقادر على مواجهة الوضعيات الصعبة والمعقدة في حياته الدراسية والواقعية. بمعنى أن المنهاج المدرسي هو بمثابة فلسفة الدولة في ميدان التربية والتعليم. وتتأثر فلسفة المنهاج بالظروف المحلية والدولية على الصعيد السياسي، والاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي، والديني ...

في حين، يعد البرنامج أقل عمومية من المنهاج، وأكثر تجريدا من المقرر التعليمي. بمعنى أن البرنامج يتضمن محتويات وقيما وعناوين ومضامين عامة غير مفصلة

بشكل إجرائي، وتستمد خبراتها من فلسفة المنهاج. وبعد ذلك، تتحول مضامين هذا البرنامج إلى مقررات دراسية خاصة بكل مادة معينة، وتكون هذه المقررات مفصلة وأكثر خصوصية وإجرائية.

علاوة على ذلك، ترتبط المحتويات والمضامين بالأهداف العامة والخاصة. كما تنطلق أيضا من المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج، بعد أن كانت المدرسة التقليدية تلقن معارفها للمتعلمين دون أن يكون لها منطلق فلسفي أو أهداف معينة، أو تصدر عن مقصدية كفائية واعية. ومن ثم، فالمحتويات - حسب محمد الدريج- " هي كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين وفي حقبة معينة.إنها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها مما تتألف منه الحضارة الإنسانية، ومما تزخر به الثقافات الشعبية المحلية في كل البقاع، والتي تصنف في النظام الدراسي إلى مواد مثل: اللغة والحساب والتاريخ والجغرافيا...إلخ. على أن اختيار مادة دون غيرها أو قسطا منها دون سواه يتم بناء على الغايات والأهداف المتوخاة. في حين، يبقى تنظيم المحتوى رهينا بمتطلبات العملية التعليمية ذاتها وبأشكال العمل الديداكتيكي .أي: ما يصطلح على تسميته بطرق التدريس"[150].

ومن هنا، تخضع المحتويات والمضامين الدراسية لمجموعة من المقاييس، مثل: مقياس الاختيار، ومقياس التنظيم، ومقياس التصنيف، ومقياس الوحدة أو الفروع، ومقياس التدرج، ومقياس التنويع، ومقياس المدخلات، ومقياس المستويات، ومقياس الثقافة، ومقياس علم النفس العقلي والنمائي، ومقياس التقويم، والمقياس

---

[150]- محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1988م، ص:69.

المنهجي، والمقياس الكمي والكيفي، ومقياس التوزيع، ومقياس التخطيط، ومقياس التدبير...

وإذا كانت المدرسة التقليدية تختار المحتويات على أساس معرفي كمي ومضموني، وتعتبر المعارف هي الأساس في العملية التعليمية ؛ فإن المدرسة الحديثة تنطلق من الأهداف والكفايات والمهارات وعلم النفس النمائي في وضع المحتويات، وتقديمها للمتعلم.وفي هذا الصدد، يقول محمد الدريج:

" إننا بدأنا نشاهد في السنوات الأخيرة محاولات لاختيار المواد الدراسية، وتنظيمها بناء على مقاييس أخرى أكثر انسجاما، متمشيا مع ما آلت إليه المجتمعات المعاصرة، ومع وتيرة التقدم العلمي. من هذه المقاييس مقياس اختيار مادة التعليم وفق الأهداف المرسومة، وفي انسجام تام مع الغايات المحددة.

ومن مقاييس اختيار المواد وتنظيم محتوياتها وتوزيعها على المستويات، هناك الاختيار الذي يرتكز على حقائق علم النفس، وخاصة علم النفس النمائي ونظريات التعلم وغيرها من الفروع، التي تمكن واضع البرامج ومخطط المقررات من معطيات ثمينة عن شخصية التلاميذ وقدراتهم العقلية وميولاتهم النفسية ومراحل النمو التي يخضعون لها...وهكذا، يتم مراعاة الفترة المناسبة من مراحل نمو الشخصية لتقديم مجموعة من المعارف والمهارات. كما قد يتم تحديد المواد ومحتوياتها بناء على الثقافة السائدة في المجتمع، وانطلاقا من حاجياته وحاجيات التكوين المهني ومتطلبات التنمية..."[151]

[151]- محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، ، ص:70.

وعليه، تبنى المقررات والمضامين والمحتويات الدراسية، في المدرسة الحديثة والمعاصرة، على أساس علمي موضوعي قائم على مكتسبات علم النفس العقلي والارتقائي . ويبنى كذلك على أساس الأهداف والكفايات الإدماجية.

ثانيا، الاستعانة بالوسائل التعليمية:

ليست الوسائل الديدكتيكية وسائل تكميلية ومساعدة فقط ، تستعمل للشرح والتوضيح والبيان فحسب ؛ بل هي وسائل ضرورية، وهي جزء من العملية التعليمية-التعلمية الكلية.لذا، من الأفضل تسميتها بالوسائل الديدكتيكية. وفي هذا الصدد، يقول محمد الدريج:

" ليست الوسائل التعليمية، كما قد يتوهم البعض، مساعدة على الشرح فحسب. إنها جزء لايتجزأ من عملية التعليم.لذا، فمن الخطإ تسميتها"وسائل الإيضاح"، كما هو شائع في بعض الأوساط التعليمية.ومن شأن الوسائل التعليمية ، بالإضافة إلى المساهمة في توضيح المفاهيم وتشخيص الحقائق، أن تضيف إلى محتويات المواد الدراسية حيوية، وتجعلها ذات قيمة عملية وأكثر فعالية وأقرب إلى التطبيق.لذا، فإن المدرس الذي يلجأ إلى توظيفها على الوجه الأنسب، يجعل من تعليمه تعليما مشوقا وأكثر جاذبية، يعين التلاميذ على فهم المادة وتحليلها. كما أنها تساعد المتعلم على ترسيخ المعلومات في ذاكرته وربطها في مخيلته بأشكال وألوان وأصوات وغيرها، فتبقى عالقة بالذهن سهلة عند محاولة استرجاعها.وهذا ما يعرف " بالتصور العقلي" وهو فن له قيمته، يلجأ صاحبه إلى الاستشهاد بالقصص وذكر الحوادث الواقعية وضرب الأمثال واللجوء إلى أدوات وصور أثناء الدرس أو أثناء إلقاء خطاب وما إلى ذلك.المهم هو الانتقال بالمتعلم أو المستمع من المجردات إلى مجال

المحسوسات، فيكتسي عالم المعقولات حلة جديدة، تجعله مفهوما مقبولا وجذابا لدى التلاميذ".[152]

ويمكن الحديث عن أنواع ثلاثة من الوسائل الديدكتيكية :

❶**الوسائل اللفظية** التي تستعين باللغة، وتقوم على البيان، والشرح، والتفسير، والتأويل. وتتمثل في الوسائل التالية: التمثيل- الشواهد اللغوية- السرد- الوصف- القياس- الأمثال- التشبيه- التوضيح- البرهنة- الاستدلال- الحجاج- الاستشهاد- الاستقراء- الاستنباط- الجدل- الحوار- التأثير- والإقناع- الاقتناع...؛

❷**الوسائل البصرية** هي التي تعتمد على الأدوات المرئية والسيميائية وما يتعلق بالحاسة البصرية ، مثل: الخطاطات- الجداول- المبيانات-الصور- الخرائط- الأيقونات- المنحوتات- السبورة- الكتاب الكتب- الأشكال المادية- الرموز- اللوحات...؛

❸الوسائل التكنولوجية والرقمية والإلكترونية المعاصرة التي ترتبط بعالم الحاسوب والعقل الاصطناعي، مثل: الراديو- المسجلة- التلفزيون- الفضائيات- السينما- الحاسوب- الإعلاميات- السبيرنطيقا- البرمجيات- الأشرطة- الفيديو- أدوات التصوير-...

ثالثا، تنويع الطر ائق التدريسية والتعليمية:

يقصد بالطرائق الديدكتيكية تلك الأنشطة والأشكال والأعمال التي يقوم بها المدرس من أجل توصيل المحتويات والمعارف والمهارات إلى المتعلم بغية تحقيق مجموعة من الأهداف العامة أو الخاصة. وبتعبير آخر، إنها عبارة عن مناهج تدريسية يستعملها

---

[152]- نفسه، ص:81.

المدرس أو المتعلم لتحصيل هدف ما أو تحقيق كفاية ما. ويعني هذا أن الطرائق هي مقاربات تعليمية، وتقنيات تدريسية، وآليات تنشيطية، ووسائط لفظية أو بصرية أو رقمية أو بحثية لنقل المعارف بغية تحقيق مجموعة من الأهداف والكفايات والغايات الأساسية.

ويمكن جمع كل الطرائق التدريسية في الأنواع التالية: الأشكال الإلقائية، والأشكال الحوارية، وأشكال البحث، وعمل المجموعات. و"لا يخفى أن هناك طرائق عديدة يمكن اتباعها؛ ومنها الطرائق التي تركز على نشاط التلميذ مثل طريقة حل المشكلات، أو الطرائق التي تنظم التعلمات حول مشروع معين(بيداغوجيا المشروع)، أو حول نشاط وظيفي(دوكرولي- فريني)، ومنها أيضا مجموع الممارسات البيداغوجية التي تفردن الأنشطة حسب مواصفات التلاميذ واهتماماتهم. وهو إجراء مهم من منظور الإدماج، بحيث إن المكتسبات المختلفة تترسخ بشكل فردي لدى التلميذ، بما فيها الأهداف النوعية والقدرات والكفايات.[153]"

وإذا كانت المدرسة التقليدية مدرسة تلقينية بامتياز، تعتمد على سلطة المدرس المطلقة ، وطرائق الحفظ والاستذكار والتدوين والتحشية؛ فإن المدرسة الحديثة قد تمثلت مجموعة من الطرائق القائمة على الحوار والبحث والعمل في المجموعات. ومن ثم، تعد الطرائق الفعالة من أهم التقنيات والآليات الإجرائية لتحقيق الديمقراطية الحقيقية، ولاسيما أنها من مقومات التربية الحديثة والمعاصرة في الغرب كما قال السيد بلوخ(Bloch) حينما أثبت أن نجاح المدرسة الفعالة " لازب

---

[153]- انظر: **بيداغوجيا الإدماج،** ترجمة: لحسن بوتكلاي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، 2009م، ص:84.

من أجل بزوغ مجتمع ديمقراطي لايمكن أن يكون كذلك إلا عن طريق منطوق مؤسساته"[154].

وقد ظهرت هذه الطرائق الفعالة في أوروبا في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين مع ماريا مونتيسوري(Maria Montessori)، وجون ديوي(Dewey)، وكلاباريد(Claparide)، وكرشنشتاير(Kerschensteiner)، وفرينيه(Freinet)، وكارل روجرز(Rogers)، ومكارنكو(Makarenko)، وريبول(Reboul)، وفيريير(Ferrière)، وجان (J.Piaget)...

وتعتمد هذه الطرائق الفعالة الحديثة على عدة مبادئ أساسية ألا وهي: اللعب، وتعلم الحياة عن طريق الحياة، والتعلم الذاتي، والحرية، والمنفعة العملية، وتفتح الشخصية، والاعتماد على السيكولوجيا الحديثة، والاستهداء بالفكر التعاوني، والأخذ بالتسيير الذاتي، وتطبيق اللاتوجيهية، ودمقرطة التربية والتعليم...

ويؤكد أصحاب الطرائق الفعالة الحديثة، بلغة تكاد تكون واحدة، رفضهم القاطع للنزعة التسلطية والتلقينية، مع ضرورة" تدعيم ولادة مجتمع ديمقراطي، مادامت المدرسة التقليدية لاتكون الكيان الشخصي كما لاتحقق الدمج الاجتماعي، بل تؤدي على العكس في آن واحد إلى تمييع المجتمع، وإلى قيام النزعة الفردية الأنانية. ويضيف أولهم - ونعني كلاباريد- أن علاج مثل هذه النقيصة لايكون بأن ندخل على هامش الأمر تربية مدنية غريبة عن أي تربية من هذا الطراز التقليدي. وجميعهم يشيد بالقيادة الذاتية لسبب وحيد هو أنهم يريدون أن يحلوا محل النظم الزجرية التي

---

[154] - غي آفانزيني: **الجمود والتجديد في التربية المدرسية**، ترجمة: عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1981م، ص:280.

يسر الترويض ذيوعها وانتشارها، بأخرى جديدة تشتمل على المشاركة والمسؤولية، وبالتالي، على ما ييسر انطلاق الشعور الغيري.

وأخيرا، إنهم يخشون، في حال غياب التدريب المناسب، أن تنحدر الديمقراطية، فتغدو حكم التفاهة والضعة."[155]

إذا، فالطرائق الفعالة والنشيطة التي أفرزتها التربية الحديثة من أهم مقومات التدبير الديدكتيكي على مستوى التعلمات.

ويعد الفكر التعاوني من أهم الآليات لتحقيق الديمقراطية التربوية الحقيقية؛ لأن الاشتغال في فريق تربوي داخل جماعة معينة، يساعد التلميذ على التفتح والنمو واكتساب المعارف والتجارب لدى الغير . كما يبعده عن كثير من التصرفات الشائنة، ويجنبه أيضا الصفات السلبية كالانكماش، والانعزالية، والانطواء، والإحساس بالخوف والنقص والدونية؛ ويساعده على التخلص من الأنانية وحب الذات .

ولايمكن للدول أن تحقق التقدم والازدهار إلا إذا اشتغلت في إطار فريق جماعي كما في الغرب والولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث يتربى العلماء والباحثون على الفكر التعاوني، والبحث في فريق جماعي لتحقيق الأهداف التي انطلقوا منها في مشاريعهم العملية ، والعلمية، والثقافية.

ومن هنا، يبدو أن بيداغوجيا الفكر التعاوني من أسس تحقيق التعليم الديمقراطي، وتحديث التعليم، ودمقرطة التربية والمجتمع على حد سواء؛ لأنها تزيل الفوارق الاجتماعية، وتذيب كل التمايزات اللونية واللغوية والطبقية.

---

[155] - غي آفانزيني: **الجمود والتجديد في التربية المدرسية**، ص:279.

ومن أهم الذين دعوا إلى الفكر التعاوني لدمقرطة المدارس البروليتارية المربي الفرنسي سلستان فرينيه Célestin Freinet الذي استعمل مجموعة من الوسائل التنشيطية لزرع الفكر التعاوني بين الناشئة التربوية. وتتمثل هذه الوسائل في استخدام المطبعة، والتراسل، والنصوص الحرة، والتحقيقات الخارجية، والاستهداء بالعمل الجماعي، وتأسيس التعاونيات المدرسية، واستعمال الجذاذات ، والسهر على إنشاء جريدة الأطفال، والاعتماد على التسيير الجماعي، والاعتناء بكتاب الحياة، وتنظيم خزانة العمل، وتشغيل الآليات الحديثة كجهاز الفونو، والأسطوانات، والسينما ...

وهكذا، فمن خلال العمل داخل فريق، يمكن تحقيق ديمقراطية التعلم وديمقراطية التعليم، وأجرأة التربية الديمقراطية ، بحل المشكلات التي تواجه المتعلم في عالمه الموضوعي بسهولة، و إنجاز الأعمال المطلوبة منه بشكل فعال من خلال علاج الكثير من الآفات النفسية الفردية الشعورية واللاشعورية كالأنانية، والنبذ، والكراهية، والنفور. ثم استبدال ذلك كله بمشاعر أكثر نبلا كالانسجام، والتوافق، والتشارك، والتعاون، والابتكار الجماعي، والإبداع الهادف.

ولإزالة القيم السلبية، والحد من المشاعر الفردية السيئة، لابد من دفع المتعلم إلى الانصهار في الجماعة ليكتسب سلوكيات جماعية، ويتعود على الفكر الاشتراكي العملي بتدريب طاقته الجسدية والعقلية على تحقيق المردودية والإنتاجية كما يقول أنطون مكارينكو(A. Makarenko) ، وتعويد تلاميذ الفصل على العمل الحر داخل جماعات متجانسة من حيث السن والمستوى الدراسي، كما يقول كوزينيه(Cousinet)، وخلق فرص للعمل الجماعي من أجل بناء مجتمع ديمقراطي مبدع ومزدهر.

ومن جهة أخرى، يمكن الحديث عن بيداغوجيا مؤسساتية مفادها أن جميع المربين، وبدون استثناء، يرفضون تحويل المؤسسة التربوية إلى **مؤسسة الثكنة**، أو فضاء بيروقراطي يكرس التمييز العنصري ، ويؤجج الصراع الطبقي، أو يتم إصلاحها خارجيا ؛ بل ينبغي أن يكون الإصلاح داخليا قائما على مبادئ **البيداغوجيا المؤسساتية(INSTITUTIONNELLE PIDAGOGIE**) التي نظر لها كل من أوري(**OURY**) ولوبرو(**LOBROT**) ولاپاساد(**LAPASSADE**).

ومن المعروف أن المدرسة المؤسساتية اتجاه ظهر في فرنسا يعتبر أن الإصلاح" يجب أن يمر عبر المؤسسة، بالإضافة إلى البنيات الاقتصادية والاجتماعية ، ومن ثمة يجب الاهتمام بمفهوم الإدارة الذاتية والتسيير الذاتي من أجل تحقيق الاستقلال الذاتي للمتربين في إطار مؤسسي مفتوح".[1]

إذاً، ترفض هذه البيداغوجيا الجديدة المدرسة الثكنة التي تخنق التلميذ بنظامها الانضباطي البيروقراطي الذي يحد من حرية التلميذ، فتتحول المدرسة إلى صندوق أسود، أو إلى ثكنة عسكرية لاتؤمن إلا بالنظام والانضباط على حساب حرية التلميذ ولعبه من جهة، وأنشطته الثقافية والفنية والرياضية والعلمية من جهة أخرى.

لهذا، تقترح البيداغوجيا المؤسساتية مدرسة مرنة ومنفتحة، تنبع قوانينها من التفاعل الداخلي لأفرادها قصد الانتقال بالمدرسة من مؤسسة التلقين والتوجيه والانضباط الوحشي نحو مؤسسة إبداعية فاعلة وفعالة مبدعة ومبتكرة بامتياز، تسعى إلى تحقيق التقدم والازدهار.

ولا ننسى كذلك أهمية **الشراكة التربوية** وخلق **مشاريع المؤسسة** لتنمية المؤسسة التربوية، وإزالة تناقضاتها الاقتصادية والاجتماعية الصارخة؛لأن المدرسة جزء من

المجتمع، ومرآة صادقة تعكس سلبياته وتفاوتاته الطبقية الصارخة التي يجسدها المتعلمون داخل الساحة المدرسية أو داخل الصف الدراسي.

أما البيداغوجيا اللاتوجيهية، فتنبني على التعلم الذاتي والتسيير الشخصي، واعتماد المتعلم على نفسه في إنجاز واجباته، وأداء أعماله. ويتحول المدرس - هنا- إلى مشرف مرشد، ولا يتدخل إلا إذا طلب منه المتعلم ذلك. وتعتمد اللاتوجيهية على الحرية والعفوية والتلقائية، وبناء المعرفة عن طريق التدريج المنطقي والشخصي، والابتعاد عن طرائق التدريس التلقينية القائمة على الإكراه، والتلقين، والحفظ .

ومن ثم، تزرع هذه الطريقة اللاتوجيهية الحديثة الثقة في المتعلم، وتعوده على المثابرة الشخصية والتعلم الذاتي وحب المغامرة، والاستعانة بكفاءاته وقدراته الذاتية لحل المشاكل والوضعيات، وتطويع الصعوبات التي تواجهه في المدرسة والحياة على حد سواء.

ومن أهم المنظرين للبيداغوجيا اللاتوجيهية جان جاك روسو(Rousseau)، وأوليفييه ريبول(Olivier Reboul)، وكارل روجرز(C.Rogers).

رابعا، استعمال التواصل اللفظي وغير اللفظي:

يتكئ التواصل التعليمي على المرسل (المدرس)، والرسالة (المادة الدراسية)، والمتلقي (التلميذ)، والقناة(التفاعلات اللفظية وغير اللفظية)، والوسائل الديدكتيكية (المقرر والمنهاج ووسائل الإيضاح والوسائل السمعية البصرية...)، والمدخلات(الكفايات والأهداف)، والسياق(المكان والزمان والمجزوءات)، والمخرجات(تقويم المدخلات)، والفيدباك (تصحيح التواصل ، وإزالة عمليات التشويش وسوء الفهم).

ومن ثم، فالتواصل التربوي نوعان: تواصل لساني وتواصل غير لفظي. فالتواصل اللفظي هو الذي يكون بين الذوات المتكلمة، ويتجلى في شكل وحدات فونيمية، ومقطعية، و مورفيمية، ومعجمية، وتركيبية. أي: يعتمد التواصل اللغوي على أصوات، ومقاطع، وكلمات، وجمل.

ويتم التواصل اللغوي عبر القناة الصوتية السمعية. أي: يتكئ أساسا على اللغة الإنسانية، ويتحقق سمعيا وصوتيا. فاللغة المنطوقة لها مستوى لغوي عبارة عن نظام من العلامات الدالة وظيفتها التواصل. وتتفق البنيوية والتداولية معا على اعتبار اللغة وسيلة للتواصل ، على عكس التوليدية التحويلية - بزعامة **نوام شومسكي** - ترى أن اللغة لها وظيفة تعبيرية. وبالتالي، تقر بأن التواصل ما هو إلا وظيفة إلى جانب وظائف أخرى قد تؤديها اللغة.

ومن ناحية أخرى، ترى المدرسة الوظيفية الأوربية، بشقيها الشرقي والغربي، أن اللغة الإنسانية وظيفتها التواصل؛ إذ يعرف أندري مارتيني (A.Martinet) اللغة على أنها تمفصل مزدوج ، وظيفتها الأساسية التواصل. ويعني بالتمفصلين: المونيمات والفونيمات. وتذهب سيميولوجية التواصل إلى تبني وظيفة المقصدية ، ويمثل هذا الاتجاه: جورج مونان، وبرييطو، وبويسنس، والمدرسة الوظيفية بصفة عامة.

فالذي يريد أن يدرس اللغة على أساس أنها أداة للتواصل، ينبغي له أن يستند إلى علوم لسانية كعلم الدلالة والسيميوطيقا والسيميولوجيا. وفي هذا السياق، يقول **نادرمحمد سراج:**

" يتواصل متكلمو لغة إنسانية معينة فيما بينهم بسهولة ويسر، وذلك مرده إلى أن كلا منهم يمتلك ويستخدم في البيئة اللغوية عينها، نسق القواعد نفسه، الأمر الذي

يتيح له سهولة استقبال، وإرسال، وتحليل المرسلات اللغوية كافة، هذا ما يحدث مبدئيا عبر ما نسميه شكل التواصل الكلامي Communication verbal وهو الشكل الأكثر انتشارا واستعمالا"[156].

ومن جهة أخرى، يكون التواصل، داخل الفصل الدراسي، تواصلا غير لفظي، يعتمد على الحركات والإشارات والعلامات السيميوطيقية الزمنية والمكانية والعلائقية. ومن هنا، فإن ملاحظة عادية لما يجري داخل الفصل الدراسي من سلوكيات غير لفظية بين المدرس والتلاميذ، تشكل كنزا من المعلومات والمؤشرات على جوانب انفعالية ووجدانية. كما تكشف عن المخفي والمستور في كل علاقة إنسانية. وفي هذا الصدد، يقول فرويد:

" من له عينان يرى بهما يعلم أن البشر لايمكن أن يخفوا أي سر، فالذي تصمت شفتاه يتكلم بأطراف أصابعه، إن كل هذه السموم تفضحه"[157].

ومن ثم، يساعدنا التواصل المرئي على تحديد الجوانب التالية:

◆ تحديد المؤشرات الدالة على الانفعالات والعلاقات الوجدانية بين المرسل والمتلقي؛

◆ تعزيز الخطاب اللغوي ، وإغناء الرسالة بتدعيمها بالحركات لضمان استمرارية التواصل بين المرسل والمتلقي؛

---

[156]- محمد نادر سراج: (التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن)، **الفكر العربي المعاصر**، لبنان، العددان: 81/80، السنة 1990م، ص:84.

[157] - Edward .T.Hall: **la dimension cachée**. Ed Seuil. Coll. Point, n° 89.1971, P:13.

◆ يؤشر التواصل غير اللفظي على الهوية الثقافية للمتواصلين من خلال نظام الحركات، والإشارات الجسدية.

وعليه، يكون التواصل، في الفصل الدراسي، لغويا أو غير لغوي. ويكون التواصل أيضا عموديا من الأعلى إلى الأسفل كما في المدرسة التقليدية. ويكون تواصلا متنوع الجهات والحركات كما في المدرسة الحديثة.أي: يكون تواصلا عموديا علويا وسفليا. ويكون تواصلا أفقيا يتم بين التلاميذ أنفسهم...إلا أن التواصل لا يقتصر - اليوم- على ماهو لفظي وبصري، بل أصبح تواصلا رقميا متعدد الأبعاد، ينفتح على الشبكات العنقودية إعلاما، واتصالا، وتثاقفا.

خامسا، التحكم في الإيقاعات الزمانية :

يعد تنظيم الزمن والتحكم فيه من آليات تدبير الفصل الدراسي تعليميا بضبط الزمن سنويا في شكل توزيع سنوي، أو ضبطه مرحليا في شكل توزيع مرحلي، أو ضبطه شهريا في شكل توزيع شهري، أو ضبطه يوميا في شكل مذكرة يومية، ويتحقق هذا كله بتوزيع الدروس والأنشطة والفروض والاختبارات بين شهور السنة الدراسية بشكل محكم ودقيق، يراعي العطل وأيام العطل والأعياد والغلاف الزمني الدراسي الفعلي لكل شهر. ويمكن توزيع المقرر اعتمادا على المقياس الزمني كدروس 45دقيقة، ودروس 30دقيقة، ودروس 25 دقيقة - مثلا-...

لابد للمدرس أن يتحكم جيدا في الإيقاعات الزمنية المتعلقة بكل مستوى دراسي معين ؛ حيث يخصص لكل قسم ظرفا زمنيا مناسبا يؤهل المتعلم للتأقلم مع المحيط التربوي والواقعي. وهنا، يمكن الحديث عن التكييف الزمني أو الإيقاعي أو البيئي الذي يراعي بيئة المتعلم كالاستراحة في أيام الأسواق الأسبوعية بدل الأيام الرسمية ؛

لأن المتعلم يصاحب أباه إلى السوق، وينوب عنه في ذلك. بعبارة أخرى، يراعي المدرس كل الحصص والمدة الزمنية المخصصة لكل وحدة دراسية دون أن يكون ذلك لصالح مستوى على حساب مستوى آخر.أي: يراعي مقاييس الانضباط، والتحكم، والانسجام، والاستيفاء، مع احترام إيقاع كل قسم على حدة.

ويمكن الحديث عن أنواع عدة من استعمال الزمن:

أ- استعمال الزمن العادي:

يتعلق بزمن الاستقبال، وزمن التعلم، وزمن الاستراحة، وزمن الانصراف، وزمن الأنشطة الرياضية والفنية. وتشترك الأقسام المشتركة، في هذا الزمان، مع الأقسام العادية الموحدة.

ب- استعمال الزمن المشترك:

يعنى بكل مايقدم من التعلمات والخبرات للقسم المشترك بغية تحقيق نوع من الانسجام داخل الفصل الدراسي. ويتعلق هذا الزمن بحصص التقويم التشخيصي المشترك، وحصص التقديم المشترك، وحصص الإنجاز المشترك، وحصص التطبيق أوالتقويم المشترك...أو يمكن الحديث عن حصص الاستقبال المشترك، وحصص التقديم المشترك، وحصص العمل المشترك ، وحصص التفكير المشترك، وحصص البحث المشترك...

ت- استعمال الزمن الخاص بالورشات:

يخصص المدرس حصصا دراسية للورشات الدراسية التطبيقية والفنية بتقسيم الفصل الدراسي إلى مجموعات أو جماعات أو فرق وفق أسس ديناميكية

الجماعات، بدفع الآخرين إلى العمل بالاعتماد على أنفسهم من خلال التعلم الذاتي. وقد تنصب تلك الورشات على القراءة، والكتابة، والحساب، والتواصل، والأنشطة الفنية والتشكيلية. علاوة على ورشات المطالعة والتثقيف وفهم النصوص وتلخيصها وتحليلها، وورشات الإبداع والإنتاج والابتكار...

ويمكن الحديث عن مجموعة من الورشات، مثل: الورشات الموجهة من قبل المدرس، والورشات المستقلة التي تعتمد على مبادرات المتعلم وقدراته الذاتية في التعلم، والورشات شبه الموجهة أو المرفقة بعريف أو قائد متمكن وكفء، وورشات المشاريع الحرة، مثل: الورشات الثقافية والفنية، والورشات الأدبية، والورشات العلمية...

ث- استعمال الزمن الفردي :

يخصص المدرس زمنا للتفريد بتتبع المتعلم بطريقة فردية، ومراقبة إنجازاته وأعماله وتطبيقاته وأداءاته، ومراقبة واجباته المنزلية بتقديم الدعم الكافي والمناسب في حالة تعثره، أو عدم قدرته على مواكبة مختلف الوضعيات المقدمة له. ولابد من تحديد هذا الزمن داخل مخططه الإيقاعي العام، ويختاره بدقة وعناية ضمن ما يسمى بالبيداغوجيا الفارقية.

ج- استعمال الزمن الموازي:

يمكن الحديث عن الزمن التعليمي المتعلق بالفصل الدراسي من جهة، والزمن الموازي الذي يرتبط بفترة الاستراحة أو بوقت الفراغ من جهة أخرى. وهنا، يمكن للمدرس أن يستثمر هذا الوقت لخلق الحياة السعيدة المثلى، وتأهيل المتعلم وتأطيره وتكوينه بشكل جيد، وخلق مختلف الأنشطة لتحفيز المتعلم على الإبداع والخلق والابتكار والتخييل والإنشاء، وإظهار قدراته وكفاءاته وميوله .

ح- الإيقاع الزمني المرتبط بالعطل والمناسبات:

يرتبط الإيقاع الزمني المدرسي بمجموعة من الأحداث والعطل والمناسبات الوطنية والعالمية.لذا، لابد للمدرس من خلق أنشطة تتواءم وتتناسب مع فترات تلك الأعياد والمناسبات، كأن تكون أنشطة ثقافية وطنية، أو أنشطة إعلامية ، أو أنشطة اجتماعية، أو أنشطة بيئية ، أو أنشطة اقتصادية، أو أنشطة أدبية وفنية وعلمية وتقنية، أو أنشطة دينية ، أو أنشطة حقوقية، أو أنشطة سياسية، أو أنشطة صحية...إلخ.

لائحة الأعياد والمناسبات الوطنية والعالمية

1. مجال البيئة والصحة

الأيام المحتفى بها	التاريخ
اليوم العالمي للإسعافات الأولية	9 شتنبر
اليوم العالمي لحماية طبقة الأوزون	16 شتنبر
اليوم العالمي للبحر	الأسبوع الأخير من شهر شتنبر
اليوم العالمي للقلب	26 شتنبر
اليوم العالمي للحيوان	4 أكتوبر
اليوم العالمي للوقاية من الكوارث الطبيعية	الأربعاء الثاني من شهر أكتوبر
اليوم العربي للبيئة	14 أكتوبر
اليوم العالمي للتغذية	16 أكتوبر

الأيام المحتفى بها	التاريخ
اليوم الوطني للشجرة	14 نونبر
اليوم العالمي للسيدا	فاتح دجنبر
اليوم العالمي للمعاقين	3 دجنبر
اليوم العالمي لنظافة البيئة	8 دجنبر
اليوم العالمي للتنوع البيولوجي	29 دجنبر
اليوم العالمي للمناطق الرطبة	2 فبراير
اليوم العالمي لمكافحة مرض السرطان	4 فبراير
اليوم العالمي للأرض	20 أو 21 مارس
الأسبوع العالمي للغابة	من 21 إلى 28 مارس
اليوم العالمي للماء	22 مارس
اليوم العالمي للرصد الجوي	23 مارس
اليوم العالمي لمكافحة مرض السل	24 مارس
اليوم العالمي للصحة	7 أبريل
اليوم العالمي لمرض باركنسن	11 أبريل
اليوم العالمي للهيموفيليا	17 أبريل
اليوم العالمي للأرض	22 أبريل
اليوم العالمي لمكافحة مرض الملاريا	25 أبريل

الأيام المحتفى بها	التاريخ

الأيام المحتفى بها	التاريخ
اليوم العالمي للشمس	3 ماي
اليوم العالمي للكائنات المهددة	11 ماي
اليوم العالمي للتمريض	12 ماي
اليوم العالمي للتنوع البيئي	22 ماي
اليوم العالمي من أجل تنمية صحة المرأة	28 ماي
اليوم العالمي بدون تدخين	31 ماي
اليوم العالمي للبيئة	5 يونيو
اليوم العالمي للمحيط	8 يونيو
اليوم العالمي لمحاربة التصحر والجفاف	17 يونيو
اليوم العالمي لمكافحة المخدرات	26 يونيو
اليوم العالمي لمحاربة داء السكري	27 يونيو

2. مجال التربية على حقوق الإنسان والمواطنة

الأيام المحتفى بها	التاريخ
اليوم العالمي للسلام	21 شتنبر / 1 يناير
اليوم العالمي لمقاومة الحروب والاحتلال	27 شتنبر
اليوم العالمي للاعنف	2 أكتوبر
اليوم العالمي للطفل	7 أكتوبر
اليوم الوطني للمرأة	10 أكتوبر
اليوم العالمي للأمم المتحدة	24 أكتوبر
ذكرى المسيرة الخضراء	6 نونبر

الأيام المحتفى بها	التاريخ
اليوم العالمي للحرية	9 نونبر
اليوم العالمي للتسامح والتنمية	16 نونبر
عيد الاستقلال	18 نونبر
اليوم العالمي لحقوق الطفل	20 نونبر
اليوم العالمي لمناهضة العنف ضد النساء	25 نونبر
اليوم العالمي للتضامن مع الشعب الفلسطيني	29 نونبر
اليوم العالمي للقضاء على الرق	2 دجنبر
اليوم العالمي لحقوق الإنسان	10 دجنبر

الأيام المحتفى بها	التاريخ
ذكرى تقديم وثيقة الاستقلال	11 يناير
اليوم العالمي لحقوق المرأة	8 مارس
اليوم العالمي لمكافحة التمييز العنصري	21 مارس
اليوم العالمي للشغل	فاتح ماي
اليوم العالمي لحرية الصحافة	3 ماي
اليوم العالمي للأطفال المختفين	25 ماي
اليوم العالمي للطفولة	1 يونيو
اليوم العالمي للأطفال ضحايا الاعتداءات	4 يونيو
اليوم العالمي لمحاربة تشغيل الأطفال	12 يونيو

3. المجال الثقافي والاجتماعي

الأيام المحتفى بها	التاريخ
عيد المدرسة	الأربعاء الثاني من شهر شتنبر
اليوم العالمي لمحو الأمية	8 شتنبر
اليوم العالمي للأشخاص المسنين	فاتح أكتوبر
اليوم العالمي للمدرس	5 أكتوبر
اليوم العالمي للسكن	الاثنين الأول من شهر أكتوبر
اليوم العالمي للقضاء على الفقر	17 أكتوبر
الحملة الوطنية للتضامن ضد الفقر	من فاتح إلى 10 نونبر
اليوم الوطني للصحافة والإعلام	15 نونبر
اليوم العالمي للتلفزة	21 نونبر
اليوم الوطني للتعاون المدرسي	السبت الأخير من شهر نونبر
اليوم العالمي للأشخاص المعاقين	3 دجنبر
اليوم العالمي للتضامن الإنساني	20 دجنبر
اليوم العالمي للأسرة	1 يناير / 15 ماي
اليوم الوطني لمحاربة الرشوة	6 يناير
اليوم العالمي للغة الأم	21 فبراير
اليوم العالمي للشعر	21 مارس
اليوم العالمي للمسرح	27 مارس

الأيام المحتفى بها	التاريخ

الأيام المحتفى بها	التاريخ
اليوم العالمي للمباني والمواقع التاريخية	18 أبريل
اليوم العالمي للكتاب وحقوق المؤلف	23 أبريل
اليوم العالمي للملكية الفكرية	26 أبريل
اليوم العالمي للهلال الأحمر	8 ماي
اليوم العالمي للمسرح المدرسي	14 ماي
اليوم العالمي للمواصلات السلكية واللاسلكية	17 ماي
اليوم العالمي للمتحف	18 ماي
اليوم العالمي للتنوع الثقافي من أجل الحوار والتنمية	21 ماي
اليوم الوطني للأعمال الاجتماعية	12 يونيو
اليوم العالمي للتبرع بالدم	14 يونيو
اليوم العالمي لمحاربة المجاعة	15 يونيو
الاحتفال بعيد الأم	27 يونيو

خ- استعمال الزمن للاشتغال في مجموعات أو فرق:

يخصص المدرس زمنا للاشتغال في فرق ومجموعات، ويترأس كل فرقة قائد كفء أو عريف متمكن من آليات القراءة والكتابة والحساب والتواصل الكتابي والشفوي. ويختار المدرس الفريق أو الجماعة وفق مقاييس ديناميكية الجماعة أو وفق مقياس السوسيوميترية. وتشتغل هذه الفرق على مواضيع وأدوار متشابهة أو متقاربة أو مختلفة.

ويتأرجح الإيقاع الزمني للحصة الدراسية بين عشرين دقيقة وستين دقيقة.أي: ثمة مواد تستلزم خمسا وعشرين دقيقة (القراءة بالفرنسية)، أو ثلاثين دقيقة(القراءة بالعربية، والصرف والتحويل...) ، أو خمسا وأربعين دقيقة(الرياضيات، والنشاط العلمي، والتربية الفنية)، أو ستين دقيقة (التربية البدنية)...ويختلف هذا من مستوى دراسي إلى آخر.

وتوزع الحصة الزمنية كذلك بين مقاطع الدرس المختلفة كأن يخصص المدرس ربع ساعة للمراجعة والتقديم، في حصة زمنية تقدر بساعة كاملة، ونصف ساعة لتقديم الدرس، وربع ساعة للتطبيق والتقويم الإجمالي. ويمكن أن يقسم المدرس المادة الدراسية إلى حصتين زمنيتين كساعة لحصة التقديم والفهم، وساعة أخرى للتحليل والتركيب والتقويم ، كما يبدو ذلك جليا في حصة النصوص الأدبية ، في التعليم الثانوي التأهيلي

وتأسيسا على ماسبق، توزع الحصص الدراسية حسب الإيقاعات الزمنية زيادة ونقصانا، أو حسب معيار المتجانس والمختلف كما في الأقسام المشتركة من التعليم الابتدائي. بمعنى أن المدرس يمكن أن يخصص حصصا دراسية للمواد المتجانسة كالنحو والصرف والإملاء(صنف ألف)، ويخصص حصصا أخرى للمواد المتباينة ، مثل: الرياضيات والقراءة والتشكيل (صنف باء)...

وعليه، لا يمكن للفصل الدراسي أن يحقق نتائجه الإيجابية إلا بالتحكم في الإيقاعات الزمانية، وهذا ما يسمى بالتدبير الزمني. ويشمل المواقيت، واستعمالات الزمان، والإيقاعات، والعطل المدرسية .

وإذا كان الإيقاع الزمني في المدرسة التقليدية غير منظم وفق مقاييس تربوية ونفسية واجتماعية دقيقة وواعية ومقننة؛ إذ كان الأطفال محرومين من اللعب والاستراحة والعطل؛ لأن ذلك يعد - حسب تصورها- تضييعا للوقت وهدرا للطاقة. فكان المهم - إذاً- هو حشو رؤوس المتعلمين بالمعارف الكثيرة، وإن كان ذلك يتم على حساب الكيف.

بيد أن المدرسة الحديثة قد نظمت إيقاعاتها الزمنية بشكل جيد وفق أسس التربية الحديثة بمراعاة متطلبات علم النفس وعلم الاجتماع. لذا، فهناك أوقات متنوعة ومختلفة: وقت للدراسة، ووقت للعب، ووقت للاستراحة، ووقت للتنشيط والتثقيف، ووقت للتجريب والاختبار، ووقت للعطلة والاستجمام، ووقت للاحتفال بالأعياد الوطنية والدينية، ووقت للتفرغ المنزلي...

جدول العطل برسم السنة الجامعية

1435/ 1436 هـ (2014 / 2015 م)

الترتيب	الأعياد والمناسبات	تاريخ العطل	عدد الأيام
1	عيد الأضحى	من يوم 8 ذي الحجة 1435 إلى يوم 12 ذي الحجة 1435	5
2	فاتح محرم	يوم فاتح محرم1436	1
3	المسيرة الخضراء	من يوم الخميس6 نونبر2014 إلى يوم الأحد 9 نونبر2014	4
4	عيد الاستقلال	يوم الثلاثاء 18 نونبر 2014	1
5	فاتح السنة الميلادية	يوم الخميس فاتح يناير 2015	1
6	ذكرى تقديم عريضة الاستقلال	يوم الأحد 11 يناير 2015	1
7	عيد المولد النبوي	يوما 12 و 13 ربيع الأول 1436	2
8	عطلة نهاية الأسدوس الأول	من يوم الأحد 25 يناير 2015 إلى يوم الأحد فاتح فبراير 2015	8
9	عطلة فصل الربيع	من يوم الأحد 5 أبريل 2015 إلى يوم الأحد 12 أبريل 2015	8
10	عيد الشغل	يوم الجمعة فاتح ماي 2015	1
المجموع			32

ملاحظة : يراعى إدخال اليوم الأول والأخير من العطل المذكورة أعلاه.

وقد نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين على أهمية تنظيم الإيقاعات الزمنية التربوية والتعليمية بشكل يراعي الجوانب النفسية، والاجتماعية، والجغرافية ...؛ فقد قسم السنة الدراسية في المستويات التعليمية الابتدائية والإعدادية والثانوية إلى أربع مراحل، وكل مرحلة تتكون من ثمانية أسابيع، والمجموع أربعة وثلاثون أسبوعا كاملا بالنشاط الفعلي. ويحوي هذا الغلاف الزمني مابين 1000و1200 حصة زمنية. وتوزع هذه الحصص الدراسية حسب المحيط الجغرافي والمحلي، ويمكن للسلطة التربوية أن تغير الإيقاعات الزمنية حسب الظروف الطارئة، مثل: الكوارث

الطبيعية، بشرط أن يستوفي المتعلمون الغلاف الزمني المقرر رسميا. أما على مستوى الجامعات، فيمكن لرئاسة الجامعة أن تختار الإيقاع الزمني الذي يتناسب مع التكوين الجامعي، ويمكن أن تأخذ بالدورة الصيفية، إذا كانت هناك حاجة إلى ذلك. ولها الصلاحية الكاملة في تثبيت إيقاع زمني معين، أو تغييره، أو تعديله جزئيا أو كليا.

وغالبا، ما تبدأ الدراسة بالتعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي في شهر شتنبر من كل سنة، وبالضبط في الأربعاء من الأسبوع الثاني من الشهر نفسه. في حين، يلتحق تلاميذ البكالوريا في اليوم الخامس عشر من الشهر نفسه. في حين، تنتهي السنة الدراسية في شهر يونيو، وقد تمتد الامتحانات (البكالوريا مثلا) حتى شهر يوليوز. ومن ثم، فهناك سداسيان: السداسي الأول الذي يبتدئ من شهر شتنبر، وينتهي في شهر فبراير. والسداسي الثاني الذي يبتدئ من الشهر نفسه حتى شهر يوليوز.

وعليه، إذا كان تدبير الفصل الدراسي في المدرسة التقليدية منصبا على المتعلم ومعرفته المطلقة، فإن تدبير الفصل في المدرسة الحديثة والمعاصرة يقوم على المتعلم ومعرفته الكفائية في حل الوضعيات المعقدة. ويضاف إلى هذا أن تدبير الفصل خاضع لعملية التخطيط المحكم في مختلف مراحله ، كما يخضع لعملية التنظيم مكانيا وزمانيا من خلال الأخذ بقيادة مرنة ديمقراطية بعيدا عن القيادة المتصلبة أو المتسيبة؛ لأن القيادة المرنة تساعد على ضمان جو الحرية والمشاركة والتعلم الذاتي، وتوفير فرص الخلق والإبداع والابتكار .

سادسا، تنظيم الفضاء الديدكتيكي بشكل جيد:

لايمكن للعملية التربوية أو للعملية التعليمية-التعلمية أن تحقق نجاحها المرجو إلا بتدبير الفضاء الدراسي بشكل محكم وجيد من خلال التحكم في أمكنته وأركانه

وجدرانــه وأثاثــه ومقاعــده وصــفوفه، وتقســيمه تقســيما جيــدا يراعي المســتويات الدراسية، ويتواقف مع أسس السيكولوجيا النمائية والوجدانية والحسية-الحركية.

وللإشارة ، فقد كان الفضاء الدراسي، في المدرسة التقليدية ، فضاء عدوانيا مغلقا رتيبا، يتحكم فيه المدرس بشخصيته الكاريزمية المتسلطة والمهيبة؛ حيث يمتلك معرفة مطلقة ينبغي أن يستفيد منها المتعلم مهما كانت طريقة التدريس شائنة. وقد كان المتعلم مجرد متلق سلبي ، لا يشارك في بناء الدرس، بل يكتفي بالسمع والتدوين والحفظ والتحشية . وكان الفضاء الدراسي غير منظم ولا مرتب ، بل كان فضاء ضيقا فارغا، أو مؤثثا بالحصائر أو الزرابي المعدودة، يجلس عليها المتعلمون في وضعيات غير مناسبة وغير صالحة للتعلم والدراسة. وكان هذا الفضاء موبوءا بالعنف والقهر والصرامة، تختفي فيه الحوارية والمبادرة والنقد والنقاش، وتغيب فيه الحياة السعيدة والروح الديمقراطية.

وإذا انتقلنا أيضا إلى المدرسة الغربية الكلاسيكية، فقد كان الفصل الدراسي بمثابة مقاعد أو كراس دراسية مصطفة ، تتوجه نحو السبورة المعلقة في وسط الجدار الأمامي. لكن هذا الفضاء الدراسي، بدوره، فضاء رتيب عمودي الطابع. بمعنى أن المدرس كان مالك المعرفة المطلقة، يوزعها على التلاميذ في اتجاه عمودي من الأعلى نحو الأسفل. وعليه، فقد كان الفضاء الدراسي الكلاسيكي فضاء صفيا عموديا، تصطف فيه المقاعد إما بشكل فردي، وإما بشكل ثنائي، وإما بشكل متعدد.

لكن المدرسة الحديثة التي أخذت بالطرائق التربوية الفعالة قد كسرت هذا الفضاء العمودي الرتيب المغلق، فانفتحت على أفضية حميمة كفضاء الساحة، وفضاء الحديقة، وفضاء اللعب، وفضاء الروض، وفضاء التعاونيات، وفضاء البستنة،

وفضاء الرحلة، وفضاء المنزل، وفضاء الطبع والنشر، والفضاء المفتوح، والفضاء اللامدرسي...كما تغير نظام المقاعد، ليتخذ بعدا عموديا ، وأفقيا ، ودائريا ، ونصف دائري، وشكل حذوة الحصان...

وعليه، يستلزم الفصل الدراسي ، كما في مدارسنا الحالية، مجموعة من الأفضية الضرورية، مثل: فضاء المكتب، وفضاء العمل، وفضاء السبورة، وفضاء الخزانة، وفضاء المطالعة، وفضاء المتحف أو الأنشطة اليدوية والفنية...

أو يمكن الحديث عن مجموعة من الأركان كركن الأعمال الجماعية، وركن الورشات، وركن المطالعة والتثقيف، و ركن الرياضيات(ألعاب وتمارين، والعد، والقياس الهندسي، والوزن، والحجم، والطول...)، وركن العربية أو الفرنسية(تمارين، وبحث في المعاجم والقواميس، ومطالعة القصص...)، وركن التربية الفنية(رسم، وتلوين، ومتحف فني، ومرسم...)، وركن الاجتماعيات(وثائق، ونصوص، وخرائط...)، وركن التربية الإسلامية(الوثائق- وصور الوضوء والصلاة، وحفظ القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة...)، وركن النشاط العلمي(تلخيص، ودراسة وثائق، وصنع أشياء، والتحقق من التجارب...[158])

إذاً، يتميز الفضاء الدراسي بتنوع الحيز التعليمي، واختلاف أشكاله، وتعدد تصاميمه الهندسية حسب طبيعة الأنشطة التعليمية والدروس المقدمة للمتعلمين.

وبناء على ما سبق، يمكن الحديث عن مجموعة من الأفضية التعليمية، مثل:

أ- فضاء حذوة الحصان أو فضاء U:

---

[158] - ميلود التوري: <u>**القسم المشترك نحو مقاربة فارقية،**</u> أنفوبرانت، فاس، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2002م.ص:91.

يتميز هذا الفضاء بانفتاحه النسبي، وتحقيق التواصل الفعال الإيجابي بين المدرس والمتعلمين. كما يتسم هذا الفضاء ببعده الحميم، وتقريب المسافات بين التلاميذ المتحاورين أفقيا أو عموديا، ويكون المدرس مرشدا أو موجها في هذه الحالة الفضائية. كما يقرب هذا الشكل الفضائي بين المستويات الدراسية، ويسهم في تحقيق التفاعل المثمر، والتعاون البناء والهادف. وتكون السبورة الأمامية بارزة وواضحة لكل المتعلمين الذين يتتبعون درس المعلم. وغالبا، ما ينفع هذا التنظيم في أثناء مناقشة مواضيع عامة التي تثير النقاش والجدال والاختلاف في المواقف والآراء والأفكار. وتعد هذه الطريقة عملية ناجحة في حالة كان عدد التلاميذ قليلا، وفي ممارسة بعض الأنشطة الموازية، وتسمح للأستاذ بالسيطرة المحكمة على دواليب القسم. بيد أن هذا الشكل يعرقل تحرك المدرس والتلاميذ معا بشكل سريع ومرن.





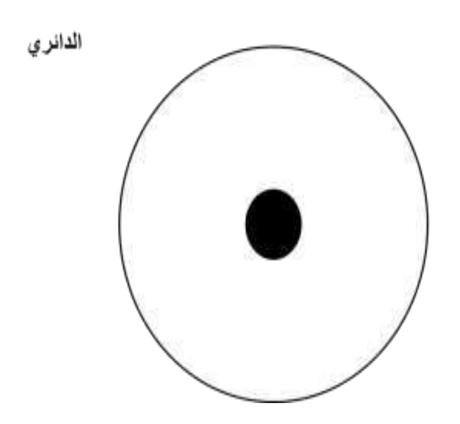
ب- فضاء منتصف الدائرة:

يشبه هذا الفضاء الذي يتخذ نصف الدائرة ما يسمى بفضاء الحذوة؛ حيث يتجمع المتعلمون بشكل منتصف الدائرة على المدرس الذي يقوم بمهمة التوجيه، والإرشاد، والإشراف. ويتميز بالخصائص نفسها التي يتميز بها فضاء حذوة الحصان.



ت- الفضاء الدائري:

يتخذ هذا الفضاء الدراسي أو الصفي طابعا أو شكلا هندسيا دائريا؛ حيث يصبح المدرس مركز الدائرة. ومن ثم، يحقق هذا الشكل تواصلا ديناميكيا، وييسر التواصل الأفقي بين المتعلمين بشكل جيد. لكن هذا الفضاء لايمكن أن يصلح لجميع المواد؛ إذ يمكن أن ينفع المواضيع الحوارية ، ولكن لايصلح للمواد التي تحتاج إلى شرح وتوضيح على السبورة.



ث- فضاء المجموعات:

ينقسم الفصل الدراسي إلى مجموعات صغيرة أو فرق مستقلة ، يوجهها قائد ما، وقد تحوم تلك الجماعات أو الفرق حول طاولات دائرية أو مقاعد مستطيلة أو مربعة أو بأي شكل آخر. بيد أن هذا التقسيم الفضائي يؤثر في العمل الجماعي المشترك.





ج- الفضاء العمودي:

يتميز الفضاء العمودي بكونه فضاء سيميتريا متوازيا، يعتمد على مقاعد مصطفة بشكل منظم؛ حيث تتجه رؤوس التلاميذ عموديا نحو السبورة.ويبدو أن هذه الطريقة كلاسيكية ، يكون فيها الحوار عموديا من المدرس نحو المتعلم، ومن المتعلم نحو المدرس.

ويعني هذا أن الفضاء العمودي، أو الفضاء الصفي التقليدي المستقيم، هو الشكل المسيطر و الموجود بكثرة في العملية التعليمية التعلمية؛ حيث إن معظم الأقسام

تؤثث على هذه الشاكلة، فهو يستوعب الاكتظاظ المفترض للتلاميذ، ويسهل عملية التلقين؛ حيث يقف الأستاذ بجانب السبورة يعلو التلاميذ بخطوة، وهو تكريس للتراتبية المعرفية أولا وأساسا، ويمكن أن يلغي الأستاذ هذه التراتبية بالحركة المستمرة ما بين الصفوف، والانخراط مع التلاميذ.



ح- تنظيم الفصل الدراسي وتأثيثه:

أما من حيث تنظيم الفضاء الدراسي، فينبغي للمدرس أن يقسم الفصل الدراسي حسب نظام الصفوف أو تغييره شكليا وهندسيا، كأن يستخدم الدائرة أو شبه الدائرة أو الحذوة أو المربع أو المستطيل، أو اتباع الشكل الصفي العمودي. كما تقسم حجرة الدرس إلى أركان عدة: ركن خاص بمكتب المعلم، وركن خاص بالمطالعة، وركن خاص بخزانة الكتب والدفاتر المدرسية، وركن خاص بالوسائل التعليمية وإنجازات المتعلمين ...



وعليه، ينبغي أن يكون تدبير الفضاء الدراسي متميزا ومتنوعا حسب المواد والتعلمات المدرسة بغية تحقيق فضاء تشاركي، وتعاوني، وجماعي، ومنسجم، ومتسق. كما ينبغي أن يكون فضاء سعيدا تتحقق فيه حياة النشاط والحبور والمرح. ومن ثم، ينبغي أن يكون فضاء حميما لافضاء عدوانيا. كما ينبغي أن يتأرجح بين الانغلاق والانفتاح حسب ظروف الدرس وسياقاته التربوية، والتعليمية، والنفسية، والاجتماعية.

ويمكن الحديث عن فضاءات أخرى يرتبط بها المتعلم خارج الفصل الدراسي، مثل: ساحة المدرسة، والمرافق الرياضية، والمرافق الإدارية. ويعني هذا أنه لابد أن تكون للمؤسسة التربوية ساحة واسعة تتضمن أنواعا عدة من النباتات، والأشجار، والورود، والأزهار.علاوة على الكراسي الثابتة الجيدة التي يجلس عليها المتعلمون، وتوفير قمامات الأزبال من صنع جيد، وإيجاد سقيفة واسعة تحمي المتعلمين من حر الشمس، وشدة البرد، والمطر الغزير. وينبغي أيضا أن يكون هناك بستاني يهتم بتلك الاشجار والنباتات، والاعتناء بها يوميا من خلال منع بناء الأقسام داخل هذه الساحة الخضراء مهما كانت الدواعي والظروف. ثم، تكليف حارس ليلي يقوم

بحراسة المؤسسة التربوية، وحارس في النهار يحرس باب المؤسسة بصفة خاصة، والمؤسسة التربوية بصفة عامة.

أما فيما يخص فضاء الرياضة، فلابد أن تكون هناك ملاعب متنوعة للرياضة واسعة الأطراف، وتكون مسيجة لكي تفصل عن الأقسام الدراسية. ويستلزم هذا الفضاء كذلك بناء قاعة لتغيير الملابس خاصة بالمدرسين، وقاعة خاصة بالذكور، وقاعة خاصة بالإناث، تتوفر على جميع اللوازم من مراحيض، وأنابيب المياه، وصنابير الرش، وغيرها من التجهيزات الأساسية. ولابد من قاعة تحوي جميع الأدوات واللوازم الرياضية اللازمة لممارسة التربية البدنية.

أما فيما يخص مرافق الإدارة، فلابد من مكتب المدير، ومكتب الناظر، ومكاتب الحراس العامين، ومكتب مساعد المدير، ومكتب السكرتارية، ومكتب المقتصد، وقاعة للأساتذة تتضمن خزانة تحوي مستلزمات كل مدرس، ومكتبة واسعة وعامرة، وقاعة للمطالعة وإلقاء المحاضرات والندوات وعقد الاجتماعات. وينبغي أن تكون تلك المكاتب والقاعات مفتوحة ومنفتحة على المتعلمين، وجمعيات الآباء، والساهرين على الحقل التربوي، والفاعلين الداخليين والخارجيين والشركاء ضمن سياسية التواصل والحكامة الجيدة.

وهناك مرافق أخرى داخل المؤسسة التربوية، مثل: المراحيض الخاصة بالذكور والإناث والمدرسين ورجال الإدارة، ومرفق الصحة المدرسية، وأقسام دراسية ، ومحترفات أدبية وفنية وثقافية، وأندية مختلفة، ومختبرات علمية وتقنية، وورشات متعددة الاختصاصات.ومن جهة أخرى، يمكن الحديث عن مسجد، وداخلية،

ومقصف، ومطعم، وقاعات التوثيق والإعلام والأرشفة وتخزين الملفات والحفاظ عليها.

وخلاصة القول، يستند تدبير الدرس الديدكتيكي إلى مجموعة من الخطوات الإجرائية تتمثل في تقديم المحتويات والمضامين، واختيار الوسائل الديدكتيكية، وتنويع طرائق التدريس، وتنظيم الفضاء الدراسي، والتحكم في الإيقاع الزمني، وتدبير التواصل الديدكتيكي بشكل جيد.

الفصل السابع:

التقويم الديدكتيكي

تعد كفاية التقويم من أهم الكفايات التي ينبغي للمدرس الجيد الإلمام بها و التمكن منها. ويعد التقويم من أهم عناصر المنظومة البيداغوجية، ومن المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية -التعلمية ؛ لما له من علاقة أساسية مع الأهداف والكفايات المسطرة. علاوة على كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في نظامنا البيداغوجي . ويعد أيضا أداة فاعلة للتثبت من نجاعة التجارب الإصلاحية في مجال التربية والتعليم.

أولا، مفهوم التقويم:

من الأكيد أن التقييم والتقويم وجهان لعملة واحدة، لكن التقويم أعم من التقييم والقياس؛ لأن التقويم هو الحكم على عمل، أو شخص، أو شيء، أو حدث، أو مهمة منجزة، بإصدار حكم قيمة. أي: إن التقويم هو تثمين وتقييم المنجز أو الشخص المرصود بعد إخضاعه لطرائق ومعايير دوسيمولوجية وقياسية (الأسئلة، والاختبارات، والروائز، والفروض.، والامتحانات...). أما التقييم، فيحيل على القيمة أو التقدير سواء العددي منه أم المعنوي. ومن ثم، يكون القياس أول خطوة يبدأ بها المقوم للحكم على المنجز مادام خاضعا للقياس الكمي والكيفي. وإذا كان التقويم بمعنى التقدير العددي والمعنوي اعتمادا على معايير قياسية محددة، فإنه كذلك سيرورة نسقية تهدف إلى تحديد مدى تحقق الأهداف والكفايات لدى المتعلم عبر العملية الديدكتيكية.

وينصب التقويم على مدى تحكم المتعلم في مهارة ما، وتحديد درجة التحكم والإتقان. وليس المهم هو تقويم المعارف، بل تقويم الكفايات والقدرات المستضمرة لدى المتعلم. بمعنى التركيز على الكيف وليس الكم. أي: تقويم مدى تحكم المتعلم في

مهارات اكتساب الموارد وحسن توظيفها. ومن ثم، فالهدف من بيداغوجيا الكفايات هو إعطاء معنى ما للتعلمات من خلال تحويل المضامين والمحتويات إلى وضعيات ومشاكل مستعصية ومعقدة ومتنوعة ومركبة وجديدة.

وينبني التقويم على طرح مجموعة من الأسئلة الجوهرية، مثل: لماذا نقوم؟ وماذا نقوم؟ ولمن نقوم؟ ومن يقوم؟ وماذا نقوم؟ ومتى نقوم؟ وأين نقوم؟

ويعني هذا أن هذه الأسئلة تحيل على المقوم (المدرس، والمشرف، والتلميذ، والمكون، والمتعلم، والتكوين...)، أو على العمل المقوم (إنجازات المتعلم الكتابية والشفوية، والمعارف، والمهارات، والكفايات النوعية والمستعرضة...)، وتحديد الهدف من التقويم (تحديد أهداف إجرائية أو كفايات نمائية)، وطبيعة التقويم(تقويم ذاتي أو تقويم موضوعي، فروض، واختبارات، وروائز...)، وتبيان زمان التقويم ومكانه. ثم، تبيان لمن يتم هذا التقويم (القطاع المسؤول عن التربية والتعليم، مستقبل التلميذ، التكوين، المتعلم...)

ثانيا، وظائف التقويم:

يعلم الباحثون في مجال التربية أن للتقوم عدة وظائف أساسية، ويمكن حصرها فيما يلي:

❶**الوظيفة الاجتماعية** التي تتمثل في معرفة مدى صلاحية النظام التربوي لمسايرة التطور الاجتماعي، ومدى قدرة المدرسة على تغيير المجتمع أو التكيف معه، ومدى قدرتها على إعداد المتعلم اجتماعيا، وتأهيله نظريا وتطبيقيا لخدمة المجتمع، والسير به نحو آفاق زاهرة.

❷**الوظيفة البيداغوجية** التي تتجلى في تقويم العملية التعليمية-التعلمية، والتحقق من الأهداف المسطرة في شكل سلوكيات وكفايات، واختبار الطرائق البيداغوجية والوسائل الديدكتيكية والاستراتيجيات المتبعة في إلقاء الدروس، وتحليل السياقات الاجتماعية والنفسية للمتعلمين بغية معرفة مواطن الخلل والإخفاق عن طريق المعالجة والفيدباك. ويعني هذا أن التقويم إجراء تشخيصي لمستوى المتعلمين والأساتذة معا.

❸**الوظيفة المؤسسية** التي تحيلنا على سلطة المدرس حين يشهرها في وجه التلميذ، أو الخضوع للنظام المؤسساتي التراتبي والطبقي. وفي هذا الصدد، يقول بلبل(PELPEL):

"إن هدف **الوظيفة الاجتماعية** هو في الأخير توزيع الأفراد حسب أذواقهم وقدراتهم على مجالات مختلفة من الحياة الاجتماعية والمهنية، بينما نجد العكس في **التقييم البيداغوجي** حيث إن الهدف هو خلق مجموعة متجانسة، لأن المشروع البيداغوجي للمدرس لايمكن أن يهدف إلا إلى إنجاح الجميع، أو على الأقل الأغلبية. أما بالنسبة **للوظيفة المؤسسية** والتي تعتبر وسيطة بين الوظيفتين: الاجتماعية والبيداغوجية فهدفها لايمكن أن يكون إلا متناقضا: إنه في الوقت نفسه الارتقاء والتصفية. فقرار التصفية والارتقاء متعلقان بنوع السنة الدراسية: في بعض الأحيان تحدد مسبقا نسبة النجاح لمستوى معين. كما أن لنفس القرارين علاقة بالمؤسسات، فبعضها أكثر تسامحا، والبعض الآخر أكثر تشددا. أي: إنه أكثر تصفية".[159]

---

[159] -P . PELPEL **: Se former pour enseigner**, Bordas, Paris, 1966, p :105.

وتكمن أهمية التقويم في كونه فعلا طبيعيا وعقلانيا لاختبار مناهج التعليم، والتأكد من الأهداف التي تم تحقيقها و لم يتم تحقيقها عن طريق القياس والدوسيمولوجيا (Docimologie). كما أن التقويم واجب وطني من خلاله نتأكد من مدى نجاعة نظامنا التربوي الوطني، ومدى قدرة المدرسة على المواكبة، والتثبت من مدى نجاعتها في تأهيل المتعلمين للحاضر والمستقبل معا. كما أنه واجب اجتماعي لمعرفة الدور الذي يقوم به هذا النظام التربوي في تنمية المجتمع وتطويره. فضلا عن كونه أداة في عملية الإصلاح والتأطير والتكوين. وبصفة عامة، يساعد التقويم على تشخيص مواطن النقص والكمال لدى المدرسين والمتعلمين والإداريين والمشرفين والمسؤولين عن المنظومة التربوية والتعليمية على حد سواء قصد اتخاذ القرارات الصائبة من أجل الإصلاح، وإيجاد الحلول المناسبة لكل التعثرات .

وللتقويم كذلك أهداف ووظائف أخرى، يمكن حصرها في اللائحة التالية من الأغراض والمقاصد:

❶ يهدف التقويم إلى تحديد تقدم المستوى التعلمي لدى التلميذ أو الطالب؛

❷ تشخيص مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية- التعلمية بصفة خاصة، والمنظومة التربوية بصفة عامة؛

❸ تقويم طرائق التدريس من جهة، وتتبع العملية الديدكتيكية من جهة أخرى؛

❸ التثبت من مدى تحقق الأهداف المعلنة في مدخلات الدرس؛

❹ انتقاء المتعلمين الأكفاء المؤهلين، وتمييزهم عن غير الأكفاء؛

❺ مساعدة المتعلم على التقويم الذاتي، وتصحيح الأخطاء المرتكبة بجردها، وتصنيفها، وتصحيحها، ومعالجتها؛

❻ مراقبة المتعلم مراقبة متدرجة عبر مساره الدراسي؛

❼ استكشاف طبيعة القدرات لدى المتعلم ، واستجلاء طبيعة المواهب والذكاءات الموجودة لديه؛

❽ يساعد المقوم على التغذية الراجعة، وتمثل المعالجة الداخلية والخارجية؛

❾ تشخيص مستوى المتعلمين قبليا، وتكوينيا، ونهائيا؛

❿ التقويم أداة مهمة في الانتقاء والتكوين وتنمية الكفاءات الإنمائية الأساسية عبر مجموعة من المجزوءات الإجبارية، والاختيارية، والداعمة، والتكميلية.

وعلى العموم، للتقويم أربع وظائف أساسية كبرى هي:

❶ الوظيفة التشخيصية (تبيان مواطن القوة والضعف)؛

❷ الوظيفة التحكيمية (إصدار أحكم تقديرية)؛

❸ الوظيفة الاستشرافية (تحديد مستقبل المتعلم وطبيعة التوجيه)؛

❹الوظيفة الإشهادية (الشهادة والدبلوم)..

ثالثا، مراحل عملية التقويم الديدكتيكي:

تمر عملية التقويم التربوي والديدكتيكي - كما هو معروف- بثلاث مراحل أساسية هي:

❶ **تحضير الاختبار:** بتحديد هدفه، وعرض مضمونه، واختيار نوع الأسئلة، وتبيان معايير التصحيح وسلم التنقيط.

❷ **إجراء الاختبار:** ينجز الممتحن الاختبار الذي قد يكون كتابيا أو شفويا في زمان ومكان معينين. وبعد ذلك، تصحح الإجابات في ضوء مقاييس معيارية مضبوطة.

❸ **استعمال الاختبار:** بتفسير نتائجه، وأخذ القرارات اللازمة.

أما الجوانب التنظيمية للامتحانات المعيارية (ما يسمى بالتقويم الخارجي)، فتعهد إلى لجان مختصة إما وطنية وإما جهوية وإما إقليمية لتعد الموضوعات الخاصة بكل امتحان . ويتم إعداد الامتحان انطلاقا من اقتراحات الأساتذة باحترام التعليمات الواردة في المذكرة الوزارية. وتجرى الامتحانات في المؤسسات التعليمية، وتسهر عليها أطر تربوية وإدارية ومشرفون لإضفاء المصداقية على الشهادات والدبلومات بغية توفير تكافؤ الفرص بين التلاميذ.

وثمة عمليات مصاحبة لإجراء الاختبارات داخل مركز التقويم أو الامتحان كتهيء القاعات بالعدد الكافي، ووضع لوائح المرشحين انطلاقا من المحاضر الجماعية، وتوزيع المرشحين على القاعات بالتنسيق مع الأكاديمية،وضبط الغياب، وإعداد لوائح المراقبين والقاعات المسندة إليهم(مراقبان في كل قاعة- مثلا-)، وإعداد أوراق التحرير والتسويد بالنسبة لجميع الامتحانات، وفتح الأظرفة الخاصة بالمواضيع أمام مرأى التلاميذ والمراقبين والمشرفين، والحرص على احترام مواقيت الامتحان. وتتم المراقبة داخل القاعة بالتأكد من هوية التلاميذ، وتجريدهم من وثائقهم، وإعطائهم أوراق الامتحان والتسويد، والتثبت من توقيع المرشحين بعد تسلم أوراق الامتحان، وضبط الغياب في أوراق صفراء مخصصة لذلك، وضبط حالات الغش في محضر

الغش، وإرجاع الأوراق إلى إدارة المؤسسة. وبعد ذلك، ترجع أوراق الامتحان إلى الإدارة الإقليمية والجهوية.

وتأسيسا على ما سبق، يعتبر التصحيح إجراء تربويا فاعلا في عملية التقويم، والتقييم، والقياس. و يتم التصحيح من قبل الأستاذ شفهيا أو كتابيا سواء أكان ذلك في مجموعة كبيرة أم صغيرة. كما يتم من قبل المتعلم ذاتيا أو من قبل أقرانه.

ومن مواصفات التصحيح أن يكون واضحا ومنتظما متتبعا لأعمال التلميذ، ومفردنا يحترم شخصية التلميذ، وإيجابيا يعترف بعمل التلميذ ومجهوده كيفما كان ناقصا. وينبغي أن يكون مبررا تبريرا تربويا كما وكيفا. وتتم عملية التصحيح بعد أن توزع الأكاديمية أظرفة الامتحانات على مختلف المؤسسات لترجعها في أوقات محددة. وتجري عملية التصحيح داخل المؤسسة؛ حيث يتم التأكد من عدد الأوراق الموجودة في الظرف قبل مباشرة عملية التصحيح وبعدها، والتثبت من النقطة النهائية. وتستلزم كتابة النقطة بالعدد والحروف بالتوقيع في أثناء الوقوع في الخطأ أو السهو، مع الحرص التام على تطابق النقطة على الورقة مع النقطة المدونة في المحضر الجماعي، والمشاركة في عملية المداولات. وبعد ذلك، تستثمر نتائج الامتحانات الموحدة أو المعيارية في اتخاذ القرارات اللازمة على مستوى المؤسسة، والمستوى الإقليمي، والمستوى الجهوي، والمستوى الوطني.والهدف من ذلك كله هو تشخيص مواطن الضعف والكمال، وتحديد النواقص والإيجابيات، وإبراز مواطن الجودة والخلل ، والقصد من ذلك هو تحسين مردودية النظام التعليمي.

ويمكن الحديث عن أنواع عدة من الامتحانات على النحو التالي:

- حسب طبيعتها:امتحانات كتابية وامتحانات شفوية.

◆ حسب التصحيح: امتحانات ذاتية وامتحانات موضوعية.

◆حسب التوظيف والاستعمال: امتحانات معيارية (امتحانات وطنية) وامتحانات غير معيارية (امتحانات مدرسية داخلية).

وهناك أيضا امتحانات التبريز لمعرفة مدى تحقق الأهداف الكفائية لدى المتعلم أو الطالب، وامتحانات الانتقاء لاصطفاء متعلمين معينين ، وامتحانات التشخيص لتبيان مواطن القوة والضعف، وامتحانات استشرافية لتبيان مسار المتعلم في المستقبل من حيث نجاحه وإخفاقه.

والغرض من هذه الامتحانات كلها هو تقويم المتعلم إيجابا أو سلبا، وتوفير معايير التوجيه المهني أو الدراسي، وتقديم شهادات صادقة للآباء والمجتمع المدني حول مردودية النظام التربوي من حيث التأهيل والكفاءات بمنح المتعلم شهادة أو دبلوما لينال بها مكانة اجتماعية، أو منصبا، أو وظيفة ما.

رابعا، أنواع التقويم و أقسامه:

ينقسم التقويم التربوي والديدكتيكي إلى أقسام عدة، يمكن إجمالها فيما يلي:

❶ التقويم التشخيصي أو القبلي أو التمهيدي:

يقصد بالتقويم القبلي ذلك التقويم الذي ينصب على المكتسبات القديمة في إطار المراجعة والاستكشاف والاستثمار . كما أنه تقويم يحفز المتعلم على طرح الموضوع واستكشافه، أو هو تقويم تشخيصي يحاول معرفة مواطن القوة والضعف لدى المتعلم. وبالتالي، يتضمن وظيفة إرشادية وتوجيهية وتشخيصية. وقد يكون التقويم

القبلي أو التمهيدي بمثابة وضعية استكشافية يراد بها إثارة انتباه المتعلم إلى موضوع جديد، قد يكون - فعلا- محور الدرس الكفائي.

وبناء على هذا التقويم، تتحدد الكفايات والقدرات المستهدفة، وتنتقى الوضعيات والمحتويات والمعارف والموارد . كما تحدد الطرائق البيداغوجية، والوسائل الديدكتيكية الوظيفية، ويعين التقويم المناسب لقياس الكفاية واختبارها. وغالبا، ما يكون التقويم القبلي أو الاستكشافي أو التشخيصي في بداية السنة، أو بداية الحصة الدراسية، أو عند تحضير المقطع الأولي أو التمهيدي من الدرس.

❷ التقويم التكويني:

يكون التقويم التكويني في وسط الدرس، أو في أثناء بناء العملية التعليمية-التعلمية، أو في أثناء التنسيق بين أنشطة المتعلم والمعلم. ويهدف هذا التقويم إلى التثبت من صحة الحلول التي يقترحها المتعلم، وكيفية تعامله مع الوضعيات. و من ثم، يسعى هذا التقويم إلى مساعدة المتعلم على التقويم الذاتي لمعرفة الأخطاء المرتكبة. وينصب هذا التقويم على علاقة المدرس بالمتعلم من خلال أنشطة الوضعيات. وغالبا، ما يكون التقويم ذاتيا بالفعل.

ويستند التقويم التكويني الذي يتخلل العملية التعليمية-التعلمية، بكل مراحلها، إلى التنظيم التربوي المنهجي، والتعرف إلى المساعدات الضرورية.

وعليه، تتمثل وظيفة التقويم التكويني في وظيفة تثبيت الكفاية وتعزيزها ، وبناء الدرس كفائيا، وترسيخ الوضعيات بشكل إيجابي، وتكوين المتعلم تكوينا أدائيا وإنجازيا، وتطوير قدراته النمائية والمعرفية في أثناء مواجهته للوضعية المستهدفة. وبطبيعة الحال، تتزامن هذه الوظيفة مع مرحلة الدرس الوسطي أو المقطع الرئيس.

❸التقويم الإجمالي:

يكون التقويم الإجمالي أو النهائي في آخر الحصة الدراسية بعد الانتهاء من المقطع الوسطي الذي يتخلل الدرس. ويكون هذا التقويم في شكل خلاصات عامة، أو تطبيقات إدماجية قصيرة أو طويلة، أو تمارين فصلية و منزلية . ويرتبط التقويم الإجمالي بمدة معينة بعد الانتهاء من فرض أو تجربة أو درس. ويهدف إلى قياس المعارف والمهارات ، والتثبت من مدى تحقق الهدف أو الكفاية في آخر الدرس.

ويستحسن أن تجمع كل التمارين التطبيقية والوضعيات الإدماجية في مرتب المتعلم الذي يسمى بـ (Port-folio) الذي يحدد مستوى المتعلم بتتبع إنجازاته عبر الفترة الدراسية .

ومن ثم، ينبغي أن يركز التقويم الإجمالي الهادف على كيفية اكتساب الموارد والمعارف والمهارات في إطار ما يسمى بالميتامعرفي، وقياس القدرات الكفائية، والابتعاد عن قياس المعارف والمعلومات المخزنة في الذاكرة.

❹التقويم المستمر:

هو تقويم مستمر ومتواصل، هدفه قياس تعلمات المتعلم وخبراته عبر مختلف مراحل الدرس أو التعلم. ويتحقق التقويم المستمر عبر الفروض والأنشطة الكتابية والشفوية، والأنشطة الموازية، والأعمال المنجزة، والمشاريع البيداغوجية المتنوعة...

وعليه، فالتقويم المستمر هو تقويم للمتعلم معرفيا ووجدانيا وحركيا، وتتبعه في كل مراحل التعلم والتكوين التي تؤدي إلى نقطة نهائية، تظهر بكل جلاء في طابعها العددي(النقطة) والكيفي (التقدير القيمي). ويدخل في هذا التقويم نتائج الفروض

الكتابية والشفوية، والأنشطة المنجزة في القسم، و الأنشطة المنزلية، ومشاركة التلميذ داخل القسم، والروائز القياسية، وكذا الأحكام الذاتية للأستاذ. وتسهم هذه المراقبة المستمرة في مراقبة الأستاذ لتلميذه، وتتبع تعلماته، وتقييم خبراته، وتصحيح العمليات الديدكتيكية التي ينجزها داخل الفصل الدراسي مع المتعلمين.

❺التقويم الإعلامي:

يهدف التقويم الإعلامي (**INFORMATIVE**) إلى تقويم العملية الديدكتيكية في مختلف مراحلها الدراسية ومقاطعها التكوينية والبنيوية، كأن نقوم - مثلا- مرحلة الاستكشاف، ومرحلة المقطع الوسطي، ومرحلة الاستنتاج النهائي. وهدفه الرئيس هو جمع كل المعلومات الضرورية حول الفعل الديدكتيكي، وجرد ثوابته ومتغيراته، وتعيين محطاته الأساسية. ومن ثم، يسهل عملية التحكم في المسار الديدكتيكي. كما يتبنى هذا التقويم مجموعة من المناهج، مثل: الاستمارة، وملاحظة القسم، والتعليم المصغر، والإشراف التربوي، واستعمال شبكة فلاندرس (**Flandres**) لرصد التفاعلات التربوية والديدكتيكية داخل الفصل الدراسي.

❻التقويم الكفائي أو الإدماجي :

يهدف التقويم الكفائي إلى قياس القدرات الكفائية لمتعلم ما وفق وضعيات معقدة ومركبة محددة . وتعمل على تقويم أو تقدير مختلف القدرات لدى المتعلم في أثناء استدماجه لموارده التعلمية بغية حل الوضعيات - المشكلات. لذا، يسمى هذا التقويم أيضا بالتقويم الإدماجي. ويهدف هذا التقويم إلى تطوير الكفايات النمائية، وقياس قدرات المتعلمين في أثناء حلهم للوضعيات-المشكلات.

ويستند هذا التقويم إلى مجموعة من المعايير، مثل: معيار الملاءمة (ملاءمة الحل للمشكل الموضوع)، ومعيار الانسجام (ترابط الموضوع واتساقه)، ومعيار الصحة (يعني صحة الأجوبة المقترحة في علاقتها مع الوضعية - المشكلة)، و معيار السلامة اللغوية، ومعيار الجودة و الإتقان، ومعيار الأصالة الذي يتمثل في اقتراح أفكار شخصية جديدة لحل الوضعية-المشكلة.

أما عن المبادئ الأساسية لتقويم الكفايات، فتتمثل في ترابط الوضعيات بالسياق ، وتوظيف جميع المعارف والموارد المستعرضة لحل الوضعية المشكلة، و الاعتماد على وضعيات مشكلات أو وضعيات معقدة ومركبة وجديدة.

❼التقويم الإشهادي:

نعني بالتقويم الإشهادي ذلك التقويم المرتبط بشهادة أو دبلوم ما، يسمح للمتعلم بالانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى ، أو بإجراء مباراة ما للحصول على وظيفة ما أو تولية منصب معين.

وعليه، ينتهي كل سلك دراسي بمنح شهادة أو دبلوم. فهناك **شهادة الدروس الابتدائية** إثر اجتياز السنة السادسة، و**شهادة السلك الإعدادي بعد** النجاح في السنة الثالثة إعدادي، و**شهادة البكالوريا بعد** اجتياز السنة الثانية من سلك البكالوريا.

وغالبا، ما يكون التقويم الإشهادي في نهاية التكوين أو التعلم، ويتوج بامتحان يتسلم بعده المتعلم شهادة أو دبلوما معينا، يخول له أن ينال وظيفة ما، أو يلج تعليما دراسيا أعلى . والغرض من هذا التقويم هو التثبت من صحة ما اكتسبه المتعلم من

موارد ومعارف ومهارات، والتأكد من مدى تحقق الأهداف المسطرة من عملية التكوين والتعلم.

و يعتمد التقويم الإشهادي على الامتحان لمعرفة القدرات الكفائية لدى المتعلم ، وربط ذلك بعملية النجاح والإخفاق. و من جهة أخرى، يعتمد على المباراة لانتقاء الأكفاء والمؤهلين جيدا لتولية وظائف الدولة، أو الولوج إلى بعض المؤسسات التعليمية الانتقائية، أو تعيين في وظيفة ما سواء أكانت عامة أم خاصة أم شبه عامة.

❽التقويم الذاتي:

نعني بالتقويم الذاتي (autoévaluation) أن يصحح المتعلم أخطاءه بنفسه اعتمادا على مجموعة من المؤشرات ومعايير وأدوات التصحيح الواضحة والدقيقة والبسيطة. ومن ثم، يساعد هذا التقويم المتعلم على تنظيم التعلمات وفق مقاربة كفائية إدماجية.

وغالبا، ما يستعين التقويم الذاتي بوضع شبكة التصحيح الذاتي(Une grille de correction) في ضوء مجموعة من المؤشرات الديدكتيكية والبيداغوجية . والهدف من ذلك هو معيرة التصحيح، ودفع المتعلم إلى التصحيح الذاتي في ضوء مجموعة من التعليمات والمعايير والمؤشرات التقويمية التي ترتبط بالوضعية والكفاية المقومة. ومن ثم، يحقق هذا التقويم نوعا من الموضوعية. وقد يدخل هذا النوع من التقويم أيضا ضمن ما يسمى بالتصحيح الذاتي (Autocorrection)، " إما بمنح التلميذ دليل التصحيح، وإما بمنحه أدوات ليصحح أخطاءه بنفسه؛ ومن هذه الأدوات: المعايير،

والطريقة، والمراجع(القاموس، والموسوعة، والكتاب المدرسي...) ، أو الجواب (وعليه في هذه الحالة تحديد الطريقة الموصلة إليه)، إلخ.

وهناك معالجة أخرى عن طريق المقابلة والمقارنة بين تصحيح ذاتي وتصحيح خارجي(تصحيح المدرس، وتصحيح التلاميذ الآخرين)، من أجل الاستفادة من زوايا الصراع السوسيومعرفي(التقايم)"[160]

ومن الأجدى أن يعتمد التقويم الذاتي على شبكة التصحيح لكي يقوم المتعلم بنفسه أو بمساعدة مدرسه على تبيان أخطائه وتجريدها وتصنيفها وتقييمها وتقديرها وتقييمها. أي:" يجب معالجة إنتاجات التلاميذ ، إلى جانب تثمينها والتصديق عليها في الآن نفسه، سواء كان المدرس هو من يختارها، أم تلاميذ آخرون، بمساعدة شبكة تصحيح (تقدم الجواب الصحيح)، أو شبكة تقويم، حتى لو تضمنت أحكاما سلبية أكثر من الإيجابية (يلزم الحرص ، دائما، على البدء بإبراز الجوانب الإيجابية) . ويسري هذا الأمر على كل أنشطة المتعلم، ولاسيما إنتاجات التلاميذ في إطار أنشطة الإدماج. فإلقاء النظرة التحليلية عليها، بمنح التلاميذ تغذية راجعة دقيقة محددة ليتمكنوا من تحديد الجوانب التي ينبغي تحسينها. كما تفيدهم هذه النظرة التحليلية في التموقع بالنسبة إلى المستوى المنتظر في التقويم الجزائي."[161]

وعليه، فالتقويم الذاتي هو الذي يقوم به المتعلم بنفسه حينما يصحح أخطاءه وفق مجموعة من المعايير والمؤشرات اعتمادا على شبكات التصحيح والتحقق والاستثمار.

❾التقويم الدوسيمولوجي:

---

[160]- انظر: **بيداغوجيا الإدماج**، ص:129.

[161]- نفسه، ص:108.

الدوسيمولوجيا ، في معجم البيداغوجيا ، هو علم الامتحانات ، وقد تبلورت الدوسيمولوجيا سنة 1922 م مع هنري بييرون (**Henri Piéron**).

ويقصد بالتقويم الدوسيمولوجي(**docimologie**) قياس الامتحانات المدرسية، ومقارنة بعضها ببعض، وتبيان مواطن القوة والضعف فيها، واستجلاء الجوانب الذاتية والموضوعية ، وإخضاع الامتحانات للمقاييس العلمية. ويضاف إلى ذلك أن التقويم الدوسيمولوجي يعنى بدراسة الامتحانات الإشهادية ذات البعد الانتقائي، وتبيان علاقتها بالفروض والمراقبة المستمرة والروائز. علاوة على ذلك، يبحث التقويم الدوسيمولوجي في مختلف العوامل التي تتحكم في تقويم عمل التلميذ سواء أكان كتابيا أم شفويا. بمعنى أن هذا التقويم يسعى جادا إلى معرفة اختلاف نقطة التلميذ من مصحح إلى آخر، وتحديد أسباب هذا الاختلاف، وتبيان العوامل التي تكون وراء هذا التباين في عملية التقويم. وقد تكون هذه العوامل راجعة إلى: المقوم، أو إلى ظروف التقويم، أو إلى طبيعة الملفوظ أو السؤال.

❿التقويم بالتغذية الراجعة:

نعني بالتغذية الراجعة تصحيح مسار العملية التعليمية- التعلمية بسد فجواتها، ومعالجة أخطائها، بعد تشخيص مواطن القوة والضعف في العملية الديدكيتيكية. ويعني هذا إذا وجد المدرس أن أهداف الدرس وكفاياته لم تتحقق عمليا في أثناء مرحلة التقويم، يمكن أن يصحح درسه بالرجوع إلى مكامن الخطإ . أي: يقوم بتصحيح المدخلات، أو العمليات، أو المخرجات. ويهدف هذا إلى تطوير العملية التعليمية - التعلمية، وتصحيحها ترقية وتحسينا وتجويدا كما وكيفا. كما تساعد

المتعلم والمدرس معا على الاعتماد الذاتي في عملية المراجعة والتنقيح والتصحيح والتوليف.

وعليه، تهدف التغذية الراجعة، في الميدان التعليمي، إلى إخبار المتعلم بنتائج ردوده، وتدفعه إلى تصحيح أخطائه. ومن هنا، تسهم في تعديل السلوك عند المتعلم من خلال تقويم نتائجه. وللتغذية الراجعة دور بالغ الأهمية في عملية التعلم الذاتي، فهي تؤدي إلى تسهيل عملية التعلم ، وتسهم في زيادة الكفاءة العلمية التعليمية، ورفع جودة التعلم، وتحسين الإنتاج كما ونوعا وسرعة. ومن هنا، يبدو أن التغذية الراجعة بمثابة نقد للدرس الديدكتيكي في كل مكوناته البنيوية، وفحص له تخطيطا وتدبيرا ورقابة، وتجويد لمراحله ونتائجه وخططه. وقد يقوم به المدرس بنفسه أو المتعلم في إطار تقويم ذاتي كفائي ومهاري.

خامسا، المعالجة:

تعد المعالجة الطريقة التي تدفع المتعلم إلى تحقيق النجاح الدراسي. ويلتجئ إليها المدرس بعد الانتهاء من عملية تصحيح الفروض أو الاختبارات والامتحانات والروائز بغية تشخيص مواطن القوة والضعف، بتمثل المعالجة الداخلية التربوية والديدكتيكية ، والأخذ بالمعالجة الخارجية ذات الطابعين النفسي والاجتماعي. بمعنى أن المعالجة تهدف إلى اكتشاف الأخطاء وتشخيصها ووصفها، وتقديم معالجة إجرائية ناجعة. ومن ثم، تستند المعالجة الديدكتيكية إلى أربع مراحل:

❶ الكشف عن الأخطاء.

❷ وصف الأخطاء.

❸ البحث عن مصادر الخطإ.

❹ تهيىء عدة المعالجة.

ويعني هذا أن المصحح أو المقوم يبدأ بتحديد الأخطاء التي ارتكبها المتعلم في موضوعه حسب سياقها ومظانها. وبعد ذلك، يصف الأخطاء المرصودة في الإنتاج الشخصي، فيصنفها إلى أنواع، مثل: أخطاء صوتية، وأخطاء إملائية، وأخطاء صرفية، وأخطاء دلالية، وأخطاء تركيبية، وأخطاء تداولية...وبالتالي، يحدد مواطن القوة والضعف لدى المتعلم بالبحث عن أسباب هذه الأخطاء، متسائلا عن مصدرها: هل ترجع إلى مصدر داخلي ديدكتيكي وتربوي أم إلى مصدر خارجي نفسي واجتماعي؟! بمعنى البحث عن عوامل ذاتية وموضوعية.

وفي الأخير، يقترح مجموعة من الإستراتيجيات لتجاوز هذه الأخطاء والنواقص والتعثرات التي قد ترتبط بالمدرس، أو المتعلم، أو بالنظام التربوي العام. ولا تتم المعالجة إلا إذا تكرر الخطأ مرات عدة.أما الذي يقوم بالمعالجة، فقد يكون المدرس نفسه، أو المتعلم نفسه في إطار التصحيح الذاتي، أو تلميذ آخر ، أو قد يكون أخصائيا نفسانيا أو أخصائيا اجتماعيا أو ملحقا إداريا أو تربويا ، وقد يلتجئ كذلك إلى وسائل الإعلام والسجلات الذاتية والبرامج الرقمية ...

ومن أهم الإستراتيجيات في المعالجة أنه يمكن الاعتماد على:

❶ التغذية الراجعة أو الفيدباك لتصحيح العملية الديدكتيكية، وسد ثغراتها المختلفة والمتنوعة، وتفادي نواقصها وعيوبها، سواء أقام بتلك التغذية الراجعة المدرس أم التلميذ نفسه اعتمادا على أدلة التصحيح.

❷ المعالجة بالتكرار أو بالعمليات التكميلية.أي: بمراجعة المكتسبات السابقة، وإضافة تمارين تكميلية مساعدة للتقوية وتثبيت المعارف والقواعد الأساسية.

❸ تمثل منهجيات تعلمية جديدة كمنهجية الإدماج، ومنهجية الاستكشاف، والاعتماد على التعلم الذاتي، وتمثل التعلم النسقي.

❹ إجراء تغييرات في العوامل الأساسية[162] كتوفير الحياة المدرسية داخل المؤسسة، وإعادة توجيه المتعلم من جديد، وتغيير فضاء المدرسة، وخلق أجواء مؤسساتية ديمقراطية ، والاستعانة بالأسرة أو علماء النفس والاجتماع والطب لتغيير العوامل السلبية التي يعيشها المتعلم في ظلها.

وخلاصة القول، يتبين لنا – مما سلف ذكره- أن التقويم أعم من التقييم. والآتي أنه عبارة عن معايير كمية وكيفية لقياس تعلمات التلميذ وخبراته وقدراته الكفائية حين يوضع أمام وضعيات معقدة ومركبة وجديدة لحل مشاكلها المستعصية. ومن ثم، يساعدنا التقويم على معرفة مستوى التلاميذ، وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم. كما يسعفنا في اختيار المناهج والبرامج الصالحة لتحسين المنظومة التربوية والديداكتيكية. ويفيدنا كذلك في معرفة مدى تحقق الأهداف والكفايات المرجوة البلوغ إليها، ويعطينا صورة واضحة عن مدى ما تحققه المدرسة من نتائج، ويسهم عددا وتقديرا في التوجيه والإرشاد المدرسي [163].

---

[162]- نفسه، ص:129.

[163]- محمد الدريج :__تحليل العملية التعليمية__، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1988، ص:86-87.

وعليه، فللتقويم مجموعة من الوظائف أهمها: الوظيفة التشخيصية، والوظيفة التحكيمية، والوظيفة الاستشرافية، والوظيفة الإشهادية، والوظيفة الإدماجية، والوظيفة الكفائية...

كما أن التقويم أنواعا عدة، فهناك : التقويم القبلي، والتقويم التكويني، والتقويم النهائي، والتقويم المستمر، والتقويم الإعلامي، والتقويم الكفائي والإدماجي، والتقويم الذاتي، والتقويم الإشهادي، والتقويم الدوسيمولوجي...

وفي الأخير، لاينبغي أن يقتصر التقويم على الوظيفة الكمية والعددية، بل ينبغي أن يتجاوز ذلك إلى الوظيفة الكيفية ليصبح أداة إجرائية فعالة لمراقبة المنظومة التربوية في مختلف آلياتها التخطيطية والتدبيرية، بتتبع مسارها بإحكام وإتقان من خلال الجمع بين المدخلات، والعمليات، والمخرجات.

الفصل الثامن:

الدعم التربوي والديدكتيكي

يعد الدعم التربوي أو المدرسي (**Le soutien scolaire**) من أهم الآليات الإستراتيجية التي يمكن الاستعانة بها للحد من التعثر الدراسي، والقضاء على الفوارق الفردية، وتفادي الهدر المدرسي، ومعالجة التأخر التحصيلي، والرفع من نسبة النجاح في المؤسسة التربوية. ويعني هذا أن الدعم التربوي منهجية ديدكتيكية وبيداغوجية لتقوية ملكة الاكتساب لدى المتعلم المتعثر، وتعزيزها بالدربة والصقل وتثبيت المعارف ، والتمرن على الأنشطة الداعمة، وتجريب جميع الطرائق التربوية المتاحة لتبليغ التعلمات والخبرات والموارد والمكتسبات التربوية إلى المتعلم المتعثر بأيسر السبل بغية تحقيق المساواة والإنصاف وتكافؤ الفرص داخل الفصل الواحد. ولايقصد بالدعم التربوي تقوية المتعلم بالساعات الإضافية أو الخصوصية المؤداة عنها، بل يقوم به مدرس الفصل نفسه رسميا أو تطوعيا من أجل الرفع من مستوى التحصيل التعلمي لدى التلميذ باستخدام جميع الطرائق الناجعة لإنقاذ المتعلم من مهاوي الفشل واليأس والإحباط، وتحفيزه على العمل والاجتهاد والعطاء لكي يتبوأ مكانة لائقة بين أقرانه داخل الصف الدراسي.

إذاً، ما مفهوم الدعم لغة ؟ وما المقصود بالدعم التربوي؟ وما أهدافه؟ وماذا تعني بيداغوجيا الدعم؟ وما مرتكزات الدعم ومقوماته الأساسية؟ وما تقنياته؟ وما أهم النصوص القانونية التي تنظم قضية الدعم التربوي؟ وما أهم مجالاته ؟ وما أهم الخطوات المنهجية والإجرائية التي يعتمد عليها؟ هذه أهم المحاور التي سنتوقف عندها في هذه المطالب التالية:

أولا، مفهوم الدعم التربوي:

لايمكن فهم الدعم التربوي إلا بتحديد هذا المفهوم لغة واصطلاحا على النحو التالي:

1/ مفهوم الدعـم لغـة:

يعني الدعم، في كتاب (**لسان العرب**)، الإسناد، والتقوية، والتعزيز، والتثبيت، والإقامة، والترسيخ، والتأسيس، والاتكاء. وفي هذا، يقول ابن منظور :

" دعم : دعم الشيء يدعمه دعما: مال فأقامه . والدعمة : ما دعمه به . والدعام والدعامة : كالدعمة... والدعامة : اسم الخشبة التي يدعم بها ، والمدعوم : الذي يميل فتدعمه ليستقيم . وفي حديث أبي قتادة : فمال حتى كاد ينجفل فأتيته فدعمته ، أي أسندته ؛ قال أبو حنيفة :الدعم والدعائم الخشب المنصوبة للتعريش ، والواحد كالواحد . ابن شميل :دعم الرجل المرأة بأيره يدعمها ويدحمها ، والدعم والدحم : الطعن وإيلاجه أجمع ، ويسمى السيد الدعامة. ودعامة العشيرة : سيدها ، على المثل ...

لا مدعم : لا ملجأ ولا دعامة . والدعمتان والدعامتان : خشبتا البكرة...

والدعامة : عماد البيت الذي يقوم عليه . وقد أدعمت إذا اتكأت عليها ، وهو افتعلت منه . وفي الحديث : لكل شيء دعامة .وفي حديث عنبسة :يدعم على عصا له أصله يدتعم ، فأدغم التاء في الدال ، ومنه حديث الزهري: أنه كان يدعم على عسرائه أي يتكئ على يده ...[164]"

يعني مصطلح الدعم، انطلاقا من هذا المتن اللغوي، مجمل المرتكزات التي يقوم عليها الشيء ، أو تلك الأسس أو الدعامات والوسائل التي يتكىء عليها الإنسان، أو يستند إليها الشيء المادي.

---

[164]- ابن منظور: **لسان العرب**، حرف الدال، مادة دعم، الجزء الخامس، دار صادر، بيروت، لبنان، طبعة 2003م

2/ مفهـوم الدعم التربـوي :

يقصد بالدعم التربوي و الديدكتيكي(**Le soutien scolaire**) تلك العملية الوقائية والعلاجية والتصحيحية التي تتم بعد عمليات التقويم التشخيصي، والقبلي، والتكويني، والإجمالي، والإدماجي من خلال التوقف عند مواطن القوة والضعف لدى المتعلم، بصياغة " إستراتيجية ملائمة لدعم تلك المواطن حتى يتسنى للتلميذ مسايرة إيقاع التعلم المرسوم.[165] "

ومن هنا، فالدعم التربوي مكون ديدكتيكي نلتجىء إليه بعد عملية المعالجة، وهدفه تشخيص التعثرات والصعوبات والإعاقات من أجل ضبطها وتصحيحها وترشيدها. وفي هذا الصدد، يقول أحمد أوزي:

" الدعم ، أو حصص الدعم، أو دروس الدعم، عبارة عن المساعدة التي تقدم لبعض التلاميذ الذين يحتاجون إليها ليكونوا في مستوى زملائهم في الفصل الدراسي أو لاستيعاب مواد معينة بشكل أفضل.

يشكل الفصل الدراسي مجموعة غير متجانسة من الأطفال، في استعداداتهم وقدراتهم، مما يدعو إلى عملية الدعم التي تقلل من المتخلفين دراسيا عن أقرانهم. كما يمكن النظر إلى ضرورة الدعم وأهميته من ناحية ثانية، وهي اختلاف طريقة أو أسلوب تعلم كل تلميذ، ومعظم المدرسين لايأخذون هذا الأمر بعين الاعتبار، فيدرسون بطريقة واحدة. وفي هذه الحالة ، فإن عملية الدعم لاتكسب معناها

---

[165]- عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص:865.

الحقيقي والمفيد إلا إذا تم تعليمها بطريقة مختلفة عن الطريقة التي عملت بها المادة أول الأمر."[166]

وبهذا، يكون الهدف من الدعم المدرسي هو تقليص الفوارق الموجودة بين مستوى التعلمات الواقعي ومستوى التعلمات المنشود تحقيقه. وترى وزارة التربية الوطنية أن الدعم التربوي هو" مجموعة من الوسائل والتقنيات التربوية التي يمكن اتباعها داخل الفصل (في إطار الوحدات الدراسية) أو خارجية (في إطار أنشطة المدرسة ككل) لتلافي بعض ما قد يعترض تعلم التلاميذ من صعوبات (عدم الفهم- تعثر- تأخر...) تحول دون إبراز القدرات الحقيقية والتعبير عن الإمكانات الفعلية الكامنة."[167]

ويتحقق الدعم التربوي بواسطة مجموعة من الإجراءات والأنشطة والوسائل التقييمية القابلة للملاحظة والمقايسة كما وكيفا، و تشخيص سبب الحالة أو الوضع قصد إيجاد حلول تعويضية أو وقائية أو تصحيحية أوعلاجية أو تعزيزية.

وعليه، يبدو أن الدعم " مكون من مكونات عمليات التعليم والتعلم يشغل، في سياق المناهج الدراسية، وظيفة تشخيص وضبط وتصحيح وترشيد تلك العمليات من أجل تقليص الفارق بين مستوى تعلم التلاميذ الفعلي والأهداف المنشودة على مستوى بعيد أو قريب المدى.وتتحقق هذه الوظيفة بواسطة إجراءات وأنشطة ووسائل

---

[166]- أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، دار النجاح الجديدة، الدارالبيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص:138.

[167]- وزارة التربية الوطنية : **تكوين معلمي التعليم الأساسي**، الرباط ،المغرب، 1990م، ص:25.

وأدوات تمكن من تشخيص مواطن النقص، أو التعثر، أو التأخر، وضبط عواملها لدى المتعلم، وتخطيط وضعيات الدعم وتنفيذها ثم فحص مردودها ونجاعتها.[168]"

ويرد الدعم التربوي بعد عمليات التقويم، والتشخيص، والمعالجة. بمعنى أن التقويم هو الذي يحدد لنا الصعوبات والتعثرات الموجودة لدى المتعلم بمعرفة الفارق الموجود بين المستوى الفعلي للمتعلم والمستوى التعليمي المنشود. وبعد ذلك، تأتي عملية تشخيص التعثرات والصعوبات باستجلاء مظاهرها، وتبيان أنواعها وأشكالها، وتصنيفها حسب مجالاتها وأهميتها وخطورتها، والبحث عن أسباب التعثر وعوامله الذاتية والموضوعية، واقتراح مجموعة من الحلول للمعالجة سواء أكانت ديدكتيكية أم نفسية أم اجتماعية. ثم، تأتي عملية الدعم بتقوية التعلم لدى التلميذ المتعثر، وتعزيز مكتسباته المعرفية والتقنية والمنهجية والمهارية بإيجاد إجراءات ميدانية وعملية للرفع من مستوى المتعلم.

ولايمكن التحقق من نجاعة الدعم التربوي أو المدرسي إلا بتمثل مجموعة من العمليات التدبيرية المتتابعة والمترابطة فيما بينها، مثل: التخطيط، والتدبير، والتقويم، والتغذية الراجعة، والمواكبة.

وتأسيسا على ما سبق، " يمكن اعتبار الدعم والتقوية مجموعة من العمليات التي تمكن مؤسسة أو فردا من تقريب الوضعية المنشودة من الوضعية الحقيقية للمؤسسة أو الفرد. ففي مجال المقاولات على سبيل المثال، يمكن لشركة ما أن تحدد لنفسها تحقيق نسبة معينة من الربح، ويكون الدعم هو مجموعة من الإجراءات والتدخلات التي تسمح بتقليص الفارق بين نسبة الأرباح المحققة فعلا والنسبة

---

[168]- وزارة التربية الوطنية المغربية: **كتاب مرجعي في الدعم التربوي**، 1998/1999م، ص:24.

المرغوب فيها. وفي المجال التربوي، يعتبر الدعم مجموعة من الإجراءات والعمليات التي ينبغي اتخاذها ، والإستراتيجيات التي ينبغي اتباعها، والتي من شأنها أن تجعل النظام التربوي قادرا على تحقيق الكفايات المسطرة عند كافة التلاميذ دون ميز أو شرط."[169]

ومن هنا، فالدعم التربوي عبارة عن مجموعة من الإجراءات والخطوات المنهجية التي تسعى إلى تقريب مستوى المتعلم المتعثر من المستوى المرغوب فيه أو المنشود واقعيا وتربويا.

ثانيا، أهداف الدعم التربوي والديدكتيكي:

للدعم التربوي أو المدرسي مجموعة من الأهداف الأساسية والإجرائية التي يمكن حصرها في ما يلي:

❶ الحد من الفوارق الفردية التي يمكن أن تكون داخل القسم الدراسي؛

❷ الرفع من مستوى المتعلم على جميع المستويات والأصعدة، والترقية بمعارفه ومكتسابته ، وتعزيز إدراكه التربوي بالشرح والتوضيح والتبسيط؛

❸ الحد من مختلف تعثرات المتعلم وعوائقه سواء أكان ذلك على المستوى المعرفي أم الوجداني أم الحسي-الحركي؛

❹ خلق قسم مندمج ومتوازن على مستوى التعلمات، والمعارف، والذكاءات؛

---

[169]- وزارة التربية الوطنية: **دليل الحياة المدرسية**، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م، صص:130.

❺ مساعدة المتعلم المتعثر على تجاوز صعوباته بالأنشطة الداعمة والهادفة والمفيدة والمثمرة وفق بيداغوجيا الدعم التربوي أو المدرسي؛

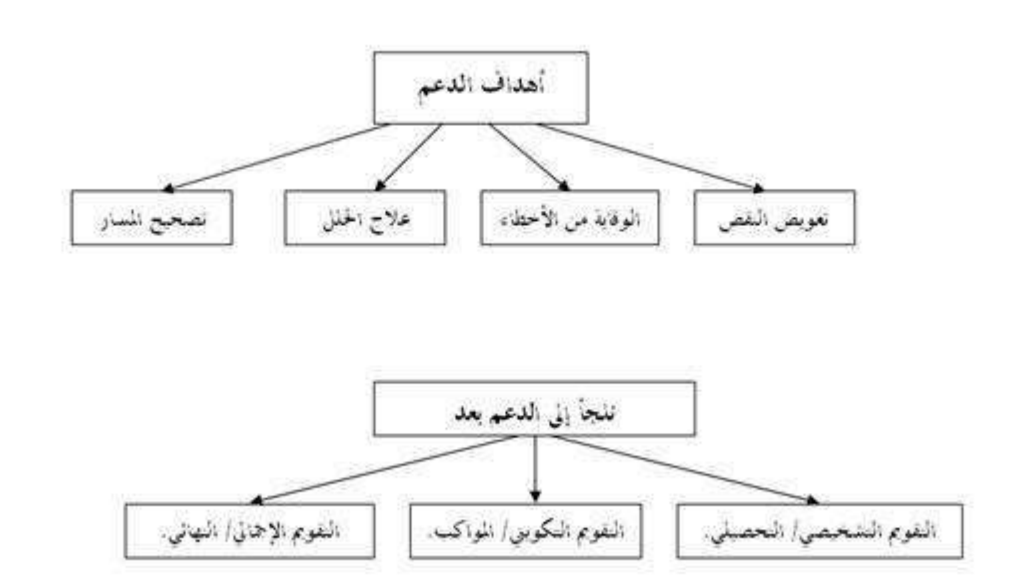
❻ تحقيق مدرسة النجاح والجودة الكمية والكيفية بإنقاذ المتعثرين والمتأخرين والمتخلفين من ذوي الحاجيات الخاصة بالمعالجة، والمصاحبة، والمراجعة، والتكرار، والدعم، والتحفيز المادي والمعنوي؛

❼ تطوير المردودية العامة للصف المدرسي كما وكيفا، بتطوير مناهج الدعم والتقوية والتعزيز والمعالجة بهدف تكوين مواطن صالح يتأقلم ويتكيف مع مختلف الوضعيات القديمة أو المستجدة؛

❽ العمل الجاد والمستمر لتجاوز أي شكل من أشكال التعثر والفشل الدراسي لدى المتعلم بإعداد إستراتيجية للدعم قد تكون فورية أو مرحلية أو مستمرة بغية إدماج المتعلم من جديد لمواكبة مستوى النسق الصفي العادي؛

❾ تعويد المتعلم على تجاوز صعوباته بنفسه، وتصحيح تعثراته المختلفة والمتنوعة، بتوجيه من المدرس أو الإداري أو الخبير الأخصائي؛

❿ الرفع من المردودية التحصيلية لدى المتعلم بمجموعة من الاختبارات والروائز والأنشطة والدروس والتمارين الداعمة والهادفة ليكون في مستوى أقرانه داخل الصف الدراسي الواحد.



ثالثا، خصائص بيداغوجيا الدعم:

تهدف بيداغوجيا الدعم إلى تعزيز مكتسبات المتعلم المختلفة ، وتقوية مستواه التعلمي بالأنشطة الهادفة والداعمة بغية الرفع من مردوديته التحصيلية والمعرفية في مختلف المجالات والميادين التربوية. ومن هنا، تتميز هذه البيداغوجيا بطابعها الوقائي والعلاجي . أي: تهدف إلى وقاية المتعلم من كل أسباب الفشل والتأخر والهدر المدرسي، وحمايته من التعثرات التي قد تؤثر فيه سلبا، فتدفعه إلى الانقطاع عن المؤسسة التربوية قبل استكمال سنواته الدراسية الإجبارية الأساسية (ست عشرة سنة).

وعليه، تستند بيداغوجيا الدعم إلى تشخيص تعثرات المتعلم المختلفة، وتحديد صعوباته المتنوعة، وتبيان مواطن القوة والضعف لديه، وتصنيف تلك التعثرات حسب طبيعتها وصعوبتها وخطورتها بغية إيجاد حلول علاجية ووقائية مناسبة .

أضف إلى ذلك السعي نحو حلول واقعية وميدانية لتعويض النقص الذي يعانيه المتعلم بسبب تعثراته وصعوباته، ولاسيما إذا أصيب بعاهات أو إعاقات سمعية أو بصرية أو جسدية، أو انتابه تخلف عقلي، أو كان يعاني صعوبات في القراءة أو الكتابة. ومن ثم، فهذه البيداغوجيا تصحيحية بامتياز؛ لأنها تصحح الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلم، وتبحث عن حلول إجرائية لسد الثغرات التي لها آثار نفسية واجتماعية خطيرة في بناء شخصيته، وخاصة إذا كان القسم يعرف فوارق فردية مختلفة، كما يتشخص ذلك واضحا في الأقسام العادية أو الأقسام المشتركة. ومن ثم، تسعى هذه البيداغوجيا إلى التحكم الفوري أو المرحلي أو الدائم في تعثرات المتعلم لمساعدته على تجاوزها أو الحد منها بواسطة أنشطة تطبيقية داعمة وهادفة وبناءة. بل تتميز بخصوصيتها كذلك؛ إذ تنبه إلى ضرورة إيجاد فضاءات أو طرائق خاصة للحد من العوائق والتعثرات والصعوبات الموجودة لدى هؤلاء المتعثرين.

وعليه، تعتمد بيداغوجيا الدعم على مجموعة من المراحل الأساسية هي: التخطيط، والتدبير، والتقويم، والتشخيص، والمعالجة، والدعم. ومن أهم هذه المراحل كلها مرحلة التشخيص التي تُعنى بتحديد الأخطاء المرتكبة، وتعيين الصعوبات والتعثرات، وتصنيفها حسب مجالها وأهميتها وخطورتها، وذكر الأسباب والعوامل التي تكون وراء تلك الصعوبات كأن تكون راجعة إلى مكتسبات المتعلم ومؤهلاته الذاتية، أو إلى قدراته الذكائية والوراثية، أوالوسط الذي ينتمي إليه المتعثر، أوطبيعة البرنامج الدراسي المعتمد، أوطرائق التدريس التي يستعين بها المدرس، أوغياب التحفيز المادي والمعنوي...

ومن ثم، يكون التشخيص في بداية الدرس، أو في وسطه، أو في نهايته. ويتحقق باستعمال اختبارات وروائز تشخيصية شفهية، واستثمار نتائج كواشف النقط،

وتشخيص الأخطاء، وإجراء المقابلة، واستخدام تقنية الملاحظة، والاستعانة بأنماط من القوائم ...

ومن هنا، يمكن الحديث عن أنواع مختلفة من الدعم ، ويمكن حصرها فيما يلي:

❶ **الدعم التربوي** الذي يعتني بالتعلمات من معارف، واتجاهات، وميول، ومهارات، وتقنيات؛

❷ **الدعم النفسي** الذي يهتم بذاتية المتعلم الفردية والجماعية؛

❸ **الدعم الاجتماعي** الذي يتعلق بوضعية المتعلم داخل وسط اجتماعي معين.

❹ **الدعم الفردي** الذي يتوجه إلى فرد واحد؛

❺ **الدعم المزدوج أو الثنائي** الذي يتوجه إلى متعلمين فقط؛

❻ **الدعم الجماعي** الذي يتوجه إلى مجموعة من المتعلمين المتعثرين.

ومن ثم، يستند الدعم إلى مجموعة من الصيغ الإجرائية، مثل: المراجعة، والدعم الذاتي، والدعم بالوسائط المختلفة والمتنوعة كالكتب، والمصادر، والمراجع، والصحف، والحاسوب، والأنترنيت، والأقراص المدمجة. ثم، الدعم بالأقران (المساعدة الجماعية)، والدعم بالمجموعات أو الاشتغال في فرق تربوية، والدعم بالمتدخلين (الاستعانة بالفاعلين الخارجيين أو الشركاء أو المتطوعين).

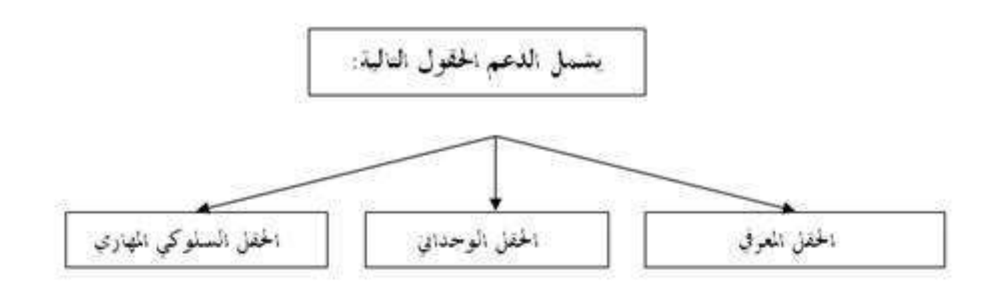
علاوة على ذلك، يندرج الدعم التربوي ضمن مجالات مختلفة على النحو التالي:

❶ **الدعم المرتبط بالمجال المعرفي** كما يبدو ذلك جليا في كتابة تقارير وملخصات وأبحاث كتابية وشفهية؛

❷ **الدعم المقترن بالمجال الوجداني والعلائقي** الذي يتجلى في تنمية الميول والرغبات والاتجاهات النفسية، وتعزيز المواقف والاقتناع الشخصي، وتحسيس المتعلم بالمسؤولية، والتموقف...؛

❸ **الدعم المصاحب للمجال الحسي- الحركي** الذي يتمثل في التقليد، والمعالجة، والمحاكاة، والإبداع، وأنشطة التكيف والإتقان والمران ...؛

❹**الدعم المرتبط بالمجال المهاري العملي** ، كما يبدو ذلك جليا في في إنجاز تمارين تطبيقية، وأعمال مختبرية تتعلق بالنشاط العلمي، وبحوث فردية وجماعية، ومناقشات مفتوحة مع التلاميذ...[170]



رابعا، المبادىء الأساسية للدعم التربوي :

تستند بيداغوجيا الدعم والتقوية إلى مجموعة من المبادىء والمرتكزات الأساسية التي تتمثل في ما يلي:

❶ دمقرطة التربية والتعليم؛

❷ تحقيق المساواة والعدالة والإنصاف وتكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين؛

---

[170]- وزارة التربية الوطنية: <u>الدليل المنهجي لدعم النجاح المدرسي</u>، الرقم 1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2013م، ص:94-99.

❸ المدرسة فضاء للتعايش الطبقي والاجتماعي؛

❹ المدرسة فضاء للجميع بغية الترقي والنجاح وامتلاك الرأسمال الرمزي، والثقافي، والمادي، والاجتماعي؛

❺ كل الأطفال قادرون على التعلم ماداموا يمتلكون المؤهلات الوراثية والقدرات الاكتسابية نفسها؛

❻ المدرسة فضاء طبيعي للفوارق الفردية التي يمكن الحد منها بالعمل الجاد والدعم المستمر؛

❼ لكل متعلم وتيرة إيقاعية معينة في التعلم والاكتساب والتحصيل حسب قدراته النمائية؛

❽ لايمكن إرجاع الفوارق الفردية بين المتعلمين داخل فصل واحد إلى عوامل طبيعية أو وراثية أو نفسية أو اجتماعية بمعزل عما هو تربوي وديدكتيكي؛

❾ لكل مدرس طريقة معينة في التدريس قد تكون لها آثار سلبية أو إيجابية في المستوى التحصيلي لدى المتعلم؛

❿ هناك حلول مختلفة للحد من التعثر الدراسي، ومعالجة التأخر التربوي، بربط النظرية بالتطبيق والتنفيذ الفوري أو المرحلي أو الدائم والمستمر.

خامسا، مجالات الدعم:

يمكن الحديث عن مجموعة متنوعة من مجالات الدعم التربوي.فهناك ما يتعلق بشخصية المتعثر، فقد يختص الدعم بماهو معرفي وذهني، أو ماهو وجداني

وعلائقي، أو ما هو حسي - حركي. وقد يكون التعثر راجعا إلى " الظروف المحيطة بالعملية التعليمية- التعلمية داخل القسم، عندما يفضي التشخيص إلى نتائج مفادها أن تعثر المتعلم راجع إلى عوامل خارجية عن المتعلم كفرد، ومرتبطة - مثلا- بطرائق التدريس، او باستعمال الوسائل التعليمية، أو بعدم التلاؤم بين وتيرة التدريس ووتيرة التعلم، أو بالعلاقة مع المدرس، بالعلاقة مع باقي المتعلمين، أو بالتقويم والامتحانات...".[171]

وقد يكون التعثر مرتبطا بالظروف الداخلية للمؤسسة بسبب هشاشة البنيات التحتية، وغياب التدبير الإداري والتربوي الفعال، وانعدام المرافق الضرورية في المؤسسة، مثل: المكتبة، وقاعة المطالعة والندوات، والمجال الأخضر، وبعد الداخلية عن المؤسسة الحاضنة، وتغيب المدرسين باستمرار، وانتشار العنف الرمزي...

أضف إلى ذلك " المحيط المباشر للمؤسسة ، عندما يقودنا التشخيص إلى نتائج مفادها أن للوسط الذي توجد فيه المؤسسة أثرا سلبيا في الصحة الجسدية أو النفسية أو الاجتماعية (بيع أغذية غير مراقبة والتبغ في محيط المؤسسة، والطريق المؤدية للمؤسسة مرتبطة بالظروف المناخية وغير آمنة...".[172]

دون أن ننسى الظروف الاجتماعية للأسرة من فقر، وعوز، وفاقة، وطلاق، وتفكك، وصراع أسري داخلي... وقد يكون التعثر كذلك راجعا إلى المناهج والبرامج والمقررات الدراسية، أو إلى المدرس نفسه، أو إلى الطرائق التربوية المستخدمة في التدريس، أو إلى المتعلم نفسه بسبب الإهمال، والشرود، وعدم الانتباه، والتقاعس في أداء واجباته الدراسية...

---

[171]- وزارة التربية الوطنية: **دليل الحياة المدرسية،** ص:31.

[172]- نفسه، ص:132.

سادسا، أنواع الدعم وأشكاله:

يمكن الحديث عن أنواع عدة من الدعم التي يمكن حصرها في الأشكال التالية:

❶ **الدعم البيداغوجي أو الديدكتيكي** : هو ذلك الدعم الذي يقوم به المدرس لتقديم المساعدة إلى متعلميه داخل الفصل الدراسي الواحد خلال الحصة الدراسية نفسها بقراءة الأسئلة مرة أخرى، وشرح الدرس بطريقة أخرى أكثر تيسيرا وتوضيحا وتبسيطا من خلال الإكثار من التمارين بغية إيصال المطلوب بأسهل الطرائق والسبل التربوية الناجعة، وتوفير برمجيات تعليمية باستخدام الحاسوب[173].

❷ **الدعم الفارقي:** يقصد بالدعم الفارقي ذلك الدعم الذي يحتكم إلى البيداغوجيا الفارقية ، ويهدف إلى الحد من تلك الفوارق الموجودة بين المتعلمين داخل الفصل الدراسي الواحد بتقوية المكتسبات، وتعزيز التعلمات لدى التلميذ، وتشجيع المتعلم على المبادرة والعمل والاجتهاد، والحد من الفوارق الاجتماعية والطبقية والتعليمية بفردنة التعليم، وتدعيم الموارد لدى الضعفاء والمتعثرين والمتخلفين عبر عمليات التكرار والتعزيز والتحفيز والمراجعة والمصاحبة الدائمة والمستمرة لهؤلاء.

وتعني البيداغوجيا الفارقية (**Pédagogie différenciée**) وجود مجموعة من التلاميذ يختلفون في القدرات العقلية والذكائية والمعرفية والذهنية، والميول الوجدانية، والتوجهات الحسية الحركية، على الرغم من وجود مدرس واحد داخل فصل دراسي واحد. ويعني هذا وجود متعلمين داخل قسم واحد، أمام مدرس واحد، مختلفين على مستوى الاستيعاب، والتمثل، والفهم، والتفسير، والتطبيق،

---

[173]- أحمد أوزي: نفسه، ص:139.

والاستذكار، والتقويم. ومن هنا، فقد جاءت البيداغوجيا الفارقية لتهتم - أساسا- بالطفل المتمدرس بإيجاد حلول إجرائية وتطبيقية وعملية للحد من هذه الفوارق المختلفة والمتنوعة كما وكيفا سواء أكانت هذه الحلول نفسية أم اجتماعية أم بيداغوجية أم ديدكتيكية أم معرفية...

ومن ثم، تنطلق البيداغوجيا الفارقية من الاقتناع القائل بأن" أطفال الفصل الواحد يختلفون في صفاتهم الثقافية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية، بكيفية تجعلهم غير متكافئي الفرص أمام الدرس الموحد الذي يقدمه لهم المعلم. ويؤول تجاهل المدرس لهذا المبدإ إلى تفاوت الأطفال في تحصيلهم المدرسي. وتأتي البيداغوجيا الفارقية للتخفيف من هذا التفاوت . ويعرف **لوي لوگران (Louis Legrand)** البيداغوجيا الفارقية كالآتي:" هي تمش تربوي، يستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية- التعلمية، قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكيات، والمنتمين إلى فصل واحد، من الوصول بطرائق مختلفة إلى الأهداف نفسها "[174].

ويعرفها الباحث التونسي مراد بهلول بقوله:

" تتمثل البيداغوجيا الفارقية في وضع الطرائق والأساليب الملائمة للتفريق بين الأفراد، والكفيلة بتمكين كل فرد من تملك الكفايات المشتركة (المستهدفة من قبل المنهج). فهي سعي متواصل لتكييف أساليب التدخل البيداغوجي تبعا للحاجيات

[174]- نفسه، ص:54-55.

الحقيقية للأفراد المتعلمين. هذا هو التفريق الوحيد الكفيل بمنح كل فرد أوفر حظوظ التطور والارتقاء المعرفي.[175]"

ومن جهة أخرى، يعرفها عبد الكريم غريب بأنها" إجراءات وعمليات تهدف إلى جعل التلميذ متكيفا مع الفوارق الفردية بين المتعلمين، قصد جعلهم يتحكمون في الأهداف المتوخاة.[176]"

وتقترن البيداغوجيا الفارقية بالتمثلات الذهنية المختلفة لدى المتعلمين سواء أكانوا فقراء أم أغنياء، أو كانوا حضريين أم بدويين. ومن ثم، فالبيداغوجيا الفارقية هي" بيداغوجيا الكفايات والقدرات؛ فهي تقتضي مراعاة الفوارق بين التلاميذ؛ إلا أن الفوارق التي تعنيها هنا، هي في التمثلات الذهنية ، وليست في الانتماءات الطبقية. وفي هذا السياق، يمكن التساؤل حول التمثلات الأكثر دلالة وغنى: أهي تمثلات التلاميذ المنحدرين من أسر فقيرة أم تمثلات المنحدرين من أسر غنية؟ إن الأخذ بنظرية الشفرتين لبرنشتاين (Basil Bernstein) يسقطنا في نوع من التعميم؛ بينما يؤدي الأخذ بنتائج أبحاث دوكري(Duccret. B) إلى قناعات وتأكيدات فجة. "[177]

بمعنى أن نظرية برنشتاين تذهب إلى أن الفقراء يوظفون شفرة ضيقة ومحدودة على مستوى التواصل اللغوي؛ مما يجعلهم هذا الواقع في وضعية صعبة على مستوى

---

[175] -Mourad Bahloul : **La pédagogie de la différence**: **l'exemple de l'école tunisienne** , M. Ali Editions, 2003 – 159 Pages.

[176]-عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص:728.

[177]- العربي اسليماني ورشيد الخديمي: **قضايا تربوية**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2005م، ص:71-72.

الأداء والإنجاز والكتابة؛ حيث لا يستطيعون التعبير بسهولة وثراء وغنى، كما هي شفرة الأغنياء التي تتميز بالاتساع والثراء على مستوى المعجم، والثقافة، والخبرة؛ مما يؤهلهم ذلك إلى التفوق والنجاح في دروسهم.

وعليه، فالبيداغوجيا الفارقية هي تلك البيداغوجيا التعددية التي تعترف بوجود مجموعة من الفوارق الفردية الكمية بين المتعلمين داخل الفصل الدراسي الواحد. وتفاديا للإخفاق والهدر المدرسي اللذين ينتجان - غالبا- عن ظاهرة تعدد الفوارق الفردية في المدرسة الواقعية الموحدة، تلتجئ هذه البيداغوجيا إلى تسطير أهداف وكفايات متناسبة من خلال فلسفة التنويع والاختلاف والتعدد عبر تقديم أنشطة ومحتويات تتلاءم مع مستويات التلاميذ المختلفة والمتعددة قوة وضعفا باتباع طرائق بيداغوجية مناسبة، وتشغيل وسائل ديدكتيكية مختلفة تصلح للتقليل من تلك الفوارق المعرفية والمهارية والذهنية، وتوظيف أساليب التقويم والدعم والمعالجة المناسبة للحد من هذه الظواهر اللافتة للانتباه.

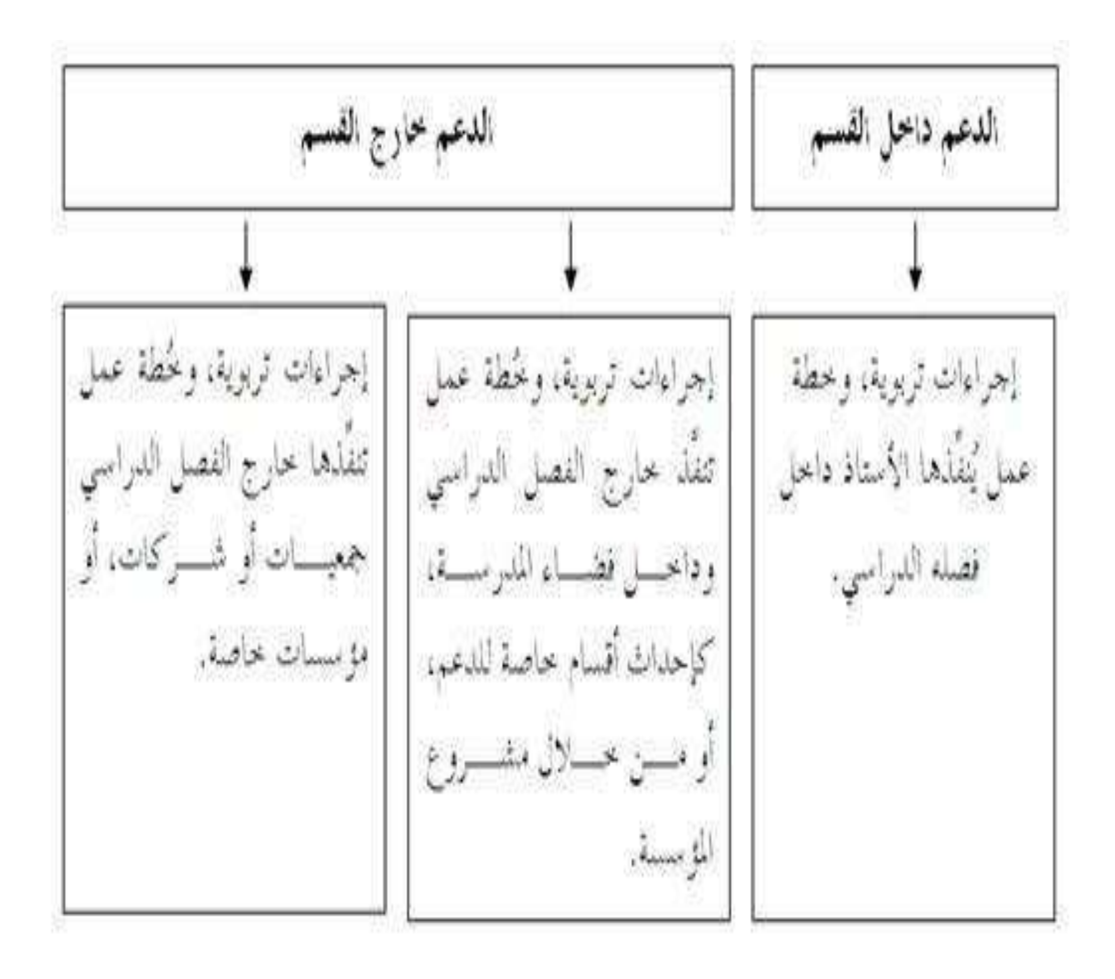
❸ **الدعم الخصوصي:** نعني بالدعم الخصوصي تقديم ساعات إضافية للمتعلمين مدفوعة الأجر بغية اكتساب مستوى دراسي معين، وتصحيح تعثرات مختلفة من أجل التقوية في مادة دراسية ما، أو تعلم لغات معينة، أو استيعاب ما صعب على المتعلم في المواد العلمية أو الأدبية أو الفنية أو التقنية. ونحن لسنا ضد التعليم الخصوصي؛ لأنه ضرورة واقعية أمام تدني مستوى التعليم، وتحكم الخريطة المدرسية في نسبة النجاح، ولكن ننصح المدرسين بعدم تقديم ساعات إضافية لتلامذتهم في الفصل؛ إذ يمكن لهم أن يقدموا ساعات خصوصية لمتعلمين آخرين من غير متعلميهم رغبة في تحقيق العدالة، و المساواة، والإنصاف، وتكافؤ الفرص.

❹ **الدعم الإلكتروني والرقمي:** هو ذلك الدعم الذي يكون عن طريق الحاسوب الرقمي بتقديم مجموعة من الدروس والتمارين بطريقة مجانية عبر آلة الحاسوب أو الأنترنيت.أي: يتعلم التلميذ بواسطة البرمجة الرقمية، فيتمرن على الأنشطة الدراسية، ثم يراجع دروسه ويتعلمها بإنجاز التمارين والأنشطة التي يقدمها الحاسوب على الشاشة.

وهناك أيضا باحثون متخصصون في مجال الدعم المدرسي، يقدمون المقرر الدراسي على شاشة الحاسوب لتوصيلها إلى المتعلمين بأيسر السبل. ومن ثم، يتعود المتعلم الرقمي على مجموعة من الفروض، والامتحانات، والاختبارات، والروائز. ومن ثم، يخضع لتقويم شامل من قبل المشرفين على تلك البرامج والمقررات الدراسية الموجهة إلى المتعلمين. ويعني هذا أن الحاسوب أو الأنترنيت يقوم بدور مهم في مجال الدعم التربوي.

❺**الدعم الفردي أو الجماعي:** عندما يكون الدعم مرتبطا بفرد واحد يسمى بالدعم الفردي. وعندما يكون موجها إلى أكثر من فرد واحد يسمى بالدعم الجماعي. ومن هنا، فقد يكون الدعم المدرسي موجها إلى فرد واحد، أو يقوم به مدرس واحد، أو يختار المدرس عريفا أو تلميذا نجيبا ليقوم بدعم زملائه من المتعلمين داخل الفصل الدراسي الواحد سواء أكان المدعم تلميذا واحدا أو تلميذين أو جماعة. ويكون هذا الدعم بشرح الدرس وتبسيطه وتوضيحه، والإكثار من الأنشطة والتمارين الداعمة لتقوية الذاكرة التعلمية لدى المتعلم، أو تشجيعه على القيام بالأعمال والواجبات الدراسية، أو مساعدته على توظيف موارده عند مواجهته مجموعة من الوضعيات السهلة أو الصعبة أو المعقدة أو المركبة.

❽الدعم التربوي الداخلي أو الخارجي: يقصد بالدعم الداخلي ذلك الدعم التربوي الذي ينجزه المدرس داخل الفصل أو القسم الدراسي بإعادة الدرس أو شرحه أو توضيحه، أو الإكثار من التمارين الداعمة. ويكون الدعم خارجيا عندما يقدم في أوقات الفراغ داخل المؤسسة التربوية إما في مكتبة ما ، وإما في فصل دراسي مخصص للدعم يسهر عليه مجموعة من المدرسين في مواد مختلفة . وقد يكون هذا الدعم الخارجي في مؤسسة خصوصية ما ، أو في مكان ما تسهر عليه جمعية مدنية ، أو في المنزل؛ حيث يقوم الوالدان بتعليم أولادهما المتعثرين أو المتأخرين تربويا، بتقوية مكتسباتهم الدراسية، ومساعدتهم على حل وضعياتهم الإدماجية.



❾ **الدعم الفوري أو المرحلي أو الدائم:** يكون الدعم الذي يزاوله المدرس للحد من تعثرات متعلمه إما دعما فوريا يرتبط بلحظة معينة، فيسد الثغرات التي تؤثر سلبا في المتعلم؛ وإما دعما مرحليا أو متدرجا يهدف إلى تجاوز صعوبات المتعلم بشكل مرحلي في الزمان والمكان؛ وإما دعما دائما ومستمرا يقوم على تتبع المتعثر مصاحبة طول الوقت لمساعدته على تجاوز أخطائه، والأخذ بيديه لتفادي كل الصعوبات التي يمكن أن تواجهه في أية لحظة مفاجئة.

❿**الدعم بالمعالجة:** يكون هذا الدعم بإيجاد حلول عملية وميدانية وواقعية، ومعالجة ديدكتيكية داخلية أو خارجية إجرائية للحد من تعثرات المتعلم بتصحيح أخطائه وتشخيصها، وتبيان أنواعها، وتحديد مواطنها، وتصحيحها وفق القواعد الضابطة أو المرسومة. ويمكن أن تكون المعالجة فورية أو عبر المراحل من جهة، أو نفسانية واجتماعية من جهة أخرى.

❶❶ **الدعم بالمصاحبة المدرسية:** يقصد بالمصاحبة المدرسية (Accompagnement scolaire) مرافقة المتعلم بشكل مؤقت أو مستمر من أجل إعداده للامتحان، ومساعدة المتعلم على تجاوز صعوباته وتعثراته الدراسية، وقد يكون المصاحب مدرسا أو محللا نفسيا أو أخصائيا اجتماعيا. ولابد أن تكون تلك المصاحبة هادفة وبناءة ومثمرة مادامت تهدف إلى رفع مستوى المتعلم بشكل متدرج، ومساعدته على شرح دروسه واكتسابها .

وقد تمتد المصاحبة زمنيا ومكانيا إلى خارج المؤسسة التربوية، بل تصل إلى المنزل. بمعنى أن يتتبع المدرس تلميذه المتعثر حتى ينجح في امتحانه، ويحصل على ما يصبو إليه بتجاوز كل الصعوبات والتعثرات الممكنة التي تحول دون نجاح المتعلم.

وقد تبنت فرنسا ، إبان الموسم الدراسي(2008-2009م) ، سياسة مهمة في مجال الدعم التربوي بتخصيص أستاذ للدعم لمصاحبة التلاميذ في أثناء إنجاز واجباتهم الدراسية، ومساعدتهم على القيام بأنشطة التربية البدنية، وتنظيم أوقات فراغهم، ومساعدتهم على اكتساب اللغات الأجنبية، وتحفيزهم على العمل، والنشاط، والإبداع.

سابعا، النصوص القانونية وقضية الدعم التربوي :

لقد اهتمت وزارة التربية الوطنية المغربية بالدعم التربوي أو المدرسي اهتماما كبيرا، ويتجلى ذلك في إصدار مجموعة من المذكرات الوزارية والكتب المرجعية التي تعنى بالدعم التربوي بغية الرفع من مستوى المتعلم المتعثر، والرقي به كما وكيفا، والقضاء على الساعات الخصوصية.

ومن أهم هذه المذكرات والمراسلات الوزارية التي تتعلق بالدعم التربوي المذكرة الوزارية رقم 138 بتاريخ 1997/10/20م التي تحمل عنوان (**الدعم التربوي**).وهناك مذكرة رقم 168 في أكتوبر1997م للتنصيص على تأسيس مديرية الدعم التربوي، وتحديد مجموعة من أنواع الدعم ؛ مثل:

❶ **الدعم المندمج:** هو الدعم الذي ينجز داخل الفصول الصفية؛ حيث يقدم المدرس مجموعة من الدروس والأنشطة والتمارين الداعمة للتعويض أو التقوية أو الشرح والتوضيح قصد الرفع من مستوى المتعلم نحو الأفضل، وتطبيق مبدأ التغذية الراجعة أو الفيدباك لتجويد الدرس أو تحسين الدرس الديدكتيكي المقدم لتلاميذ الفصل .

❷ **الدعم المؤسسي أو المؤسساتي:** هو ذلك الدعم الذي ينجز داخل فضاء المؤسسة التربوية بتخصيص أقسام أو أمكنة معينة للدعم ، يقوم به مدرسون أو إداريون أو أطر تنتدبهم جمعيات مدنية لمساعدة المتعلمين، وعلاج تعثرهم، وإيجاد حلول ناجعة للصعوبات التي يواجهونها في أقسامهم الدراسية.

❸ **الدعم الخارجي:** هو ذلك الدعم الذي يقدم خارج المؤسسة التربوية لتقوية مستوى المتعثرين أو المتخلفين أو ذوي الحاجيات الخاصة في إطار علاقات تشارك مع الفاعلين الخارجيين، وضمن مشاريع المؤسسة التي يصادق عليها مجلس التدبير.

وقد نشرت الوزارة كذلك كتابا مرجعيا في الدعم [178]، وطبعته في كتاب سنة 1999م، صدر عن مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء بعنوان (**كتاب مرجعي في الدعم التربوي**).

وهناك مراسلة وزارية أخرى تحت رقم 14-233 بتاريخ 11دجنبر2014م تتعلق بمنع الساعات الخصوصية أو الإضافية، وتعويضها بساعات التقوية والدعم. وتبعتها مراسلة أخرى خاصة بالدعم التربوي المؤسساتي الرقمي تحت رقم 15-032 الصادرة بتاريخ 19مارس2015م.

ويمكن الحديث أيضا عن (**دليل الحياة المدرسية**) الذي يتحدث كذلك عن الدعم التربوي في بعض مباحثه؛ لما له من آثار إيجابية في إغناء الحياة المدرسية ماديا ومعنويا، وإثرائها تربويا وديدكتيكيا[179].

---

[178]- زارة التربية الوطنية، اللجنة المركزية للدعم التربوي: **كتاب مرجعي في الدعم التربوي**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1999م.

ثامنا، تدبير الدعم التربوي وتنفيذه:

تستلزم عملية الدعم التربوي أو المدرسي أن يقوم المدرس بعدة عمليات إجرائية للحد من تعثرات المتعلم، ويمكن حصرها في الخطوات المنهجية التالية:

❶ التوقف عند التعثرات والصعوبات التي تعوق نمو المتعلم ، وتحول بينه وبين تحصيل النجاح كأن نتوقف . مثلا- عند صعوبات الحفظ والتذكر والاسترجاع، أو صعوبات الفهم والإدراك، أو صعوبات التحليل ، أو صعوبات التطبيق، أو صعوبات التقويم، أو صعوبات التوظيف واستثمار الموارد المكتسبة، أو صعوبات إدماج المعارف والتقنيات والموارد ومعلومات الدرس.

❷ تحديد مجال التعثرات كأن يكون المجال معرفيا ذهنيا، أو مجالا عاطفيا وجدانيا، أو مجالا حسيا - حركيا.

❸ تصنيف التعثرات بشكل واضح دقيق، وترتيبها عبر سلم الأولوية والأهمية والتدرج والخطورة، كأن نبين أن ثمة تعثرات نفسية، أو اجتماعية، أو إعاقية، أو صوتية، أو صرفية، أو إملائية، أو تركيبية، أودلالية ، أو بلاغية، أو تداولية ، أو رقمية، أو كتابية، أو تقنية، أو مهارية، أو منهجية...

❹ تحديد أهداف الدعم وكفاياته الأساسية والنوعية والإجرائية. بمعنى التركيز على الدعم الذي ينمي الكفايات الأساسية ، مثل: كفاية القراءة، وكفاية الكتابة، وكفاية الحساب، وكفاية التحليل المنهجي، وكفاية التعبير الشفوي والكتابي، والكفايات التواصلية، والكفايات المعرفية، والكفايات الثقافية، والكفايات المنهجية،

---

[179]- وزارة التربية الوطنية: **دليل الحياة المدرسية**، صص:130-135.

والكفايات اللغوية... فضلا عن استحضار مجموعة من الأهداف الإجرائية في اختيار طرائق الدعم التربوي.

❺ الاستعانة بالتغذية الراجعة.أي: يقوم المدرس- أولا- بتصحيح أخطائه التي يكون قد ارتكبها في أثناء تقديم الدرس بسد الثغرات أو التعثرات التي يكون لها آثار سلبية في تعلمات التلميذ، وتكون سببا مباشرا في تعثرات المتعلم. ومن ثم، يعيد المدرس الدرس إما كليا أو جزئيا لتصحيح كل الأخطاء التي يكون قد ارتكبها عبر مسار الدرس، وعبر مراحله المختلفة تشخيصا وتكوينا وتقويما على حد سواء.

❻ تقديم تمارين وأنشطة داعمة؛ إذ يلتجىء المدرس إلى مجموعة من الأنشطة والتمارين والاختبارات الشفوية أو الكتابية أو الرقمية لدعم المتعلم المتعثر ، وتقوية الإدراك التعلمي لديه بتحضير مجموعة من الأنشطة الداعمة والهادفة ، مثل: الأنشطة المندمجة، وتمارين المراجعة، والوضعيات الإدماجية، والأنشطة التحليلية، والأنشطة المعرفية، والأنشطة التركيبية، والأنشطة التقويمية، وأنشطة المواقف والقيم، والأنشطة الحسية - الحركية.

❼ تقويم الأنشطة الداعمة وفق بيداغوجيا الدعم والمعالجة ، ووفق مقاييس اختبارية دقيقة، بتعيين مواطن القوة والضعف، وتبيان مظاهر التعثر والفشل الدراسي، وتصنيف تلك التعثرات وتصحيحها فوريا أو مرحليا أو بشكل دائم ومستمر، من خلال تزويد المتعلم بالقواعد الضابطة، وتقديم الصحيح الصائب.

❽ تعويد المتعلم ، في أثناء أنشطة الدعم، على التقويم الذاتي، والتصحيح التعلمي وفق شبكات التقويم المعدة لذلك، والرجوع إلى مختلف الوثائق لبناء معارفه وخبراته التعلمية من جديد ، وتعضيد مكتسباته الصفية، وتصحيح زلاته وأخطائه وتعثراته.

❾ تفريغ نتائج التقويم والتصحيح لتحديد المعالجة المناسبة لذلك المتعلم: هل تكون المعالجة فورية، أو معالجة مرحلية، أو معالجة مستمرة ودائمة؟

❿ بناء دروس ديدكتيكية وفق بيداغوجيا الدعم التي تربط الدرس بالتقويم المستمر والدعم المسند وفق المنظور المندمج، أو المنظور المؤسساتي، أو المنظور الخارجي.

ويعني هذا كله أن للدعم التربوي ثلاث خطوات منهجية أساسية تتمثل فيما يلي:

❶تشخيص تعثرات المتعلمين المختلفة، ورصد صعوباتهم المتنوعة بتمثل المقاربة بالأهداف، والاستفادة من المقاربة بالكفايات.

❷البحث عن أسباب التعثر، هل هي تربوية أو نفسية أو اجتماعية من جهة، أو هي مرتبطة بالمتعلم نفسه أو بالعملية التعليمية داخل القسم، أو بالمؤسسة وظروفها الداخلية والخارجية؟

❸تخطيط عمليات الدعم بشكل إجرائي، وتنفيذها حسب التعثرات المرصودة وأسبابها.

تاسعا، تقنيات الدعم التربوي :

ثمة مجموعة من التقنيات التي يمكن اللجوء إليها في ما يتعلق بالدعم التربوي حسب المجالات الثلاثة لشخصية المتعلم.

ففي المجال المعرفي، خصصت حصص للدعم والتوليف للسلك الابتدائي ضمن بيداغوجيا الإدماج، ويقوم بها المدرس داخل القسم ، ويسمى هذا بالدعم المبرمج في المناهج الدراسية، والاستعانة بآليات البيداغوجيا الفارقية للحد من الصعوبات

والتعثرات الممكنة. ثم، الاستفادة كذلك من بيداغوجيا الأخطاء لتصحيح ما ارتكبه المتعثر من أخطاء وأغلاط ، والإكثار من الأنشطة الداعمة الهادفة والمفيدة، ومراجعة الدروس بشكل جيد من خلال تلخيصها وكتابة تقارير عنها باعتماد منهجية متسقة ومنسجمة. علاوة على تقديم العون للمتعلمين الذين يوجدون في الداخليات من قبل المدرسين أو الإداريين أو المتطوعين الذين تختارهم جمعيات مدنية ، أو الاشتغال في جماعات وفرق تربوية يسيرها عريف مجتهد يقوم بدور المدرس. فضلا عن تدخل مجلس التدبير باقتراح مشاريع وشراكات يكون هدفها دعم المتعلم ديدكتيكيا وتربويا، وتكليف المتعلمين بالأبحاث العلمية والمشاريع الثقافية والببليوغرافية.

أما فيما يتعلق بالجانب النفسي والوجداني، لابد من تشجيع المتعثرين على التشبث بمواقفهم الإيجابية، والتركيز على مواطن القوة لديهم، وتحبيبهم في المدرسة، وتشجيعهم على المبادرة وتحمل المسؤولية، وتطبيق دينامية الجماعة، وتفعيل آليات التواصل اللفظي وغير اللفظي، والأخذ بالتفاعل الاجتماعي البناء والمثمر، وتعويد المتعلم على الإنصات، والتركيز، والانتباه...

أما فيما يتعلق بالجانب الحسي- الحركي، يشجع المدرس المتعثرين على التقليد والمحاكاة والإعادة المتكررة من أجل التحكم في المهارات المعينة...

وفي ما يتعلق بالجانب المؤسساتي، لابد من تكوين أطر كفئة في مجال التدبير الإداري والمالي، وفي مجال النفسي والاجتماعي والتربوي، وتوفير البنيات التحتية الملائمة لتعليم جيد، وخلق مشاريع المؤسسة التي ترتكز على الدعم التربوي، والدخول في شراكات متنوعة تهم المجال الدعم المدرسي، ثم تحسين الظروف المادية والاقتصادية

للأسر المعوزة ، وإزالة كل العوائق التي تحول دون تحصيل تعليم جيد، وهادف ، ومثمر.

عاشرا، جذاذة الدعم التربوي :

لايمكن أن يتحقق الدعم التربوي ديدكتيكيا إلا بوضع تخطيط إجرائي، أو إنجاز جذاذة تدبيرية لترجمة ماهو نظري إلى ماهو تطبيقي. ومن ثم، لابد من تحديد الأهداف الإجرائية، وتحديد الكفايات الأساسية والنوعية لهذا الدعم، وتبيان مرجعيات تلك العملية، واختيار الوسائل المعتمدة في ذلك، والإشارة إلى الفئة المستهدفة، وتعيين المؤسسة التي تتم فيها هذه العملية ، وتحديد الفاعلين الساهرين على عملية الدعم والتقوية.

التعثرات الدراسية	مجالاتها	أساليب التشخيص	نتائج التشخيص	أساليب الدعم وتقنياته	الفعاليات الداعمة
- صعوبات معرفية - صعوبات في الفهم - صعوبات في التحليل - صعوبات في التطبيق - صعوبات في التقويم - صعوبات في القراءة - صعوبات في الكتابة	- المجال المعرفي. - المجال الوجداني. - المجال الحسي- الحركي.	- الملاحظة - الاختبارات والروائز - الأنشطة الحسية- الحركية - الفروض - المراقبة المستمرة - الاستبيان - المقابلة - دراسة الحالة - المعايشة - التغذية الراجعة	- نتائج نفسية (اليأس- القنوط- الإحباط- العدوانية- الانحراف- الجنوح...) - النتائج الاجتماعية: (الفوارق الفردية- الفقر- الهدر المدرسي-...) - النتائج التربوية:	- الدعم التعويضي - الدعم الوقائي - الدعم العلاجي - الدعم التصحيحي - الدعم الفوري - الدعم المرحلي - الدعم المستمر	- المتعلمون أنفسهم -المدرسون - رجال الإدارة -الملحقون التربويون -الأخصائيون النفسانوين والاجتماعيون - الجمعيات المدنية - رجال التأطير والمراقبة

- صعوبات منهجية - صعوبات موقفية وانفعالية - صعوبات حسية- حركية - صعوبات إدماجية ...		- بطاقات التصحيح الذاتي والموضوعي	(ضعف التحصيل المدرسي- التعثر- الرسوب...)	- الدعم الهادف - الدعم الكفائي - الدعم الإدماجي - القياس والاختبار والتقويم والروائز	- الأسرة -المتطوعون - الإعلام - الحاسوب الرقمي - المكتبات العامة والخاصة - الجماعات من المتعلمين

مراحل إنجازعملية الدعم التربوي:

مراحل الدعم	المنجزون والمساهمون	الوسائل والأساليب والإمكانيات	الصعوبات	مكان الإنجاز و إيقاعه الزمني	التقييم والتتبع والمر اقبة
السداسي الأول	....	....	....	....	....
السداسي الثاني	....	....	....	....	....

شبكة تقويم عملية الدعم التربوي:

مراحل	نسبة النجاح	نسبة الفشل	الأسباب	الحلول

الدعم				**والمقترحات**
الدعم الفوري	....	....	....	....
الدعم المرحلي	....	....	....	....
الدعم الدائم	....	....	....	....
الدعم بالمصاحبة	....	....	....	....

وخلاصة القول، يتبين لنا، مما سبق ذكره، أن الدعم التربوي أو المدرسي عملية ديدكتيكية، وتربوية، ونفسية، واجتماعية . ويكون الهدف منها تصحيح المسار التعلمي عند المتعلمين الذين يعانون صعوبات مختلفة ومتنوعة في أثناء تواجدهم في الصف الدراسي.

وبتعبير آخر، الدعم التربوي عبارة عن مساعدة وقائية تصحيحية وعلاجية في شكل مساعدة فورية أو متدرجة أو دائمة لإنقاذ المتعلم دراسيا، وتقوية تعلماته المعرفية ، وتثبيت مواقفه الوجدانية، وتعزيز أنشطته الحسية – الحركية. والهدف من هذا كله هو الترقية بمستواه الكفائي كما وكيفا، ومساعدته على استخدام قدراته ومواهبه وميوله للتكيف مع الوضعيات الدراسية المعطاة.

ومن جهة أخرى، لايمكن الحديث عن الدعم إلا بعد عمليات الإنجاز والتقويم والمعالجة. ومن ثم، تخضع عملية الدعم لمجموعة من الخطوات الإجرائية ، مثل: التخطيط، والتدبير، والتقويم، والتشخيص، والمعالجة، والفيدباك، والمواكبة، والتتبع الفوري أو المتدرج أو الدائم المستمر للمتعلم حسب مجالات التعثر.

ويلاحظ كذلك أن بيداغوجيا الدعم لها علاقة وثيقة الصلة ببيداغوجيا الأخطاء، والبيداغوجيا الفارقية ، وبيداغوجيا التعاقد، وبيداغوجيا الذكاءات المتعددة، والبيداغوجيا الإبداعية، وبيداغوجيا الأهداف، وبيداغوجيا الكفاءات...

الفصل التاسع:

الوضعيات الديدكتيكية

إذا كانت التربية التقليدية أو الكلاسيكية تعتمد على المسائل والتمارين والاختبارات والمسائل المباشرة في عملية التقويم، فإن التربية الحديثة والمعاصرة تأخذ بالوضعيات التدريسية والإدماجية في بناء التعلمات،ولاسيما مع ظهور المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج. ومن هنا، يمكن الحديث عن أنواع ثلاثة من الوضعيات على النحو التالي:

❶ الوضعيات التعلمية.

❷ الوضعيات غير التعلمية.

❸الوضعيات الإدماجية.

ومن هنا، تنبني المقاربة بالكفايات على إعداد الوضعيات- المسائل في شكل عوائق ديدكتيكية وتربوية قصد التكيف معها ، وإيجاد الحلول المناسبة لها بغية بناء التعلمات الجديدة، واستكشاف المجهول.ومن ثم، يكون الغرض من بناء هذه الوضعيات هو تحقيق أهداف تعلمية محضة لتحسين جودة التعلمات لدى التلميذ في فضاء تربوي وديدكتيكي وتعلمي ضمن ما يسمى ب**الوضعيات العلمية أو الديدكتيكية(Situations didactiques)**. في حين، ثمة وضعيات أخرى تلقائية وعفوية أخرى لايكون هدفها هو تحقيق الأغراض والأهداف التعلمية كالتعلم في أثناء اللعب أو الأنشطة الأخرى، وتسمى **بالوضعيات غير التعلمية (Situations adidactiques)**. ومن جهة أخرى، يمكن الحديث عن وضعيات إدماجية(**Situations intégrales**) يكون الهدف منها هو إدماج الموارد التي استضمرها المتعلم في حل الوضعيات المعقدة والمركبة بغية التحقق من قدرات المتعلم وكفاءاته ومؤهلاته المختلفة.

وقد ميز غوي بروسو (Brousseau)[180] وروجي كزافي(Rogier Xavier) وغيرهما بين الوضعيات التعلمية وغير التعلمية وفق مجموعة من الآليات الإجرائية المخصصة لكل نوع على حدة.

إذاً، ما الفرق بين الوضعيات التعلمية وغير التعلمية؟ وما مميزات كل وضعية على حدة؟ وما خصوصياتها؟ وما أهدافها؟ وكيف نصوغ الوضعيات التعلمية وغير التعلمية؟ هذا ما سوف نتبينه في المباحث التالية.

أولا، مفهوم الوضعية والوضعية – المشكلة:

قبل الحديث عن الوضعيات الديدكتيكية أو التعلمية، لابد من التوقف عند الوضعية - المشكلة التي يبنى عليها الدرس التعلمي. ومن ثم، فهي ترتبط بالمقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج على مستوى التحويل والاستثمار. و" يحتل مفهوم الوضعية أو الوضعية - المشكلة مكانة مركزية في هندسة التكوين بصفة عامة؛ نظرا لأن عدة التكوين أو المنهاج، يستعمل، من البداية إلى النهاية، الوضعية كإطار أو وعاء لتعبئة المكتسبات، سواء كان ذلك في تعلم التحويل، أو في تقويم القدرة عليه ، أو في تحديد أو تقويم درجة التحكم في الكفايات.

---

[180] -G. BROUSSEAU(1998), **Théorie des Situations Didactiques, La pensée sauvage** ; G. BROUSSEAU(1997), **Théories des situations didactiques,** Conférence de Montreal, http://math.unipa.it/~grim/brousseau_montreal_03.pdf;[3] G. BROUSSEAU(2000), **Education et didactique des mathématiques**,http://math.unipa.it/~grim/brousseau_didact_03.pdf

يمكن القول بأن الوضعية إطار سياقي يجعل المتعلم يحس بأنه في وضع مألوف، غير أن هذا الإطار يضعه أمام عائق جديد ومركب، وهذا العائق، الذي يتم تصوره كمشكل يجب حله أو كمهمة يكلف إنجازها في كل مرة جهدا أكبر، يتطلب تعبئة انتقائية ومدمجة لموارد أو معارف تم اكتسابها في السابق. ويسهم تعدد الوضعيات التي تتميز بتصاعد وتيرة متطلباتها على المدى القريب في بناء معارف ومهارات جديدة، وعلى المدى المتوسط أو البعيد في التحكم التدريجي في الكفايات."[181]

إذاً، تستلزم الوضعية وجود ذات مؤهلة تتفاعل مع وضعية مأخوذة من المحيط أو البيئة التي تعيش فيها هذه الذات .وتتميز تلك الوضعية السياقية بكونها معقدة أو مركبة أو صعبة.أي: إنها بمثابة عائق كبير يثير مشاكل وتحديات وصعوبات للمتعلم ، وتتطلب منه أن يجد لها حلولا مناسبة ، قد تكون تلك الحلول فردية أو ثنائية أو جماعية.

ومن هنا، يقصد بالوضعية مجموعة من الظروف البيئية التي يوجد فيها المتعلم ، أو هي تلك العلاقة التي تجمع الذات المفردة أو المتعددة بموضوع ما.

ثانيا، الوضعيات التعلمية أو الديدكتيكية:

تعني الوضعيات التعلمية أو الديدكتيكية تلك الوضعيات- المسائل التي يكون الهدف منها الرغبة في التعليم أو التعلم إما بطريقة مباشرة ، وإما بطريقة غير مباشرة. ومن هنا، " **فالوضعيات المسائل الديدكتيكية** هي الوضعيات التي ينظمها المدرس

---

[181]- وزارة التربية الوطنية: **دليل المقاربة بالكفايات**، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى دجنبر2009م، ص:26-27.

لجماعة الفصل قاطبة في سياق تعلم جديد: درايات، إتقانات جديدة إلخ. وإليكم فيما يلي التعريف الذي يقدمه كل من راينال(Raynal) وريونيي(Rieunier) :

" وضعية بيداغوجية موضوعة من قبل أخصائي في التربية بهدف:

- خلق فضاء تفكير وتحليل للتلاميذ حول مسألة يتعين حلها، أو حول عائق ينبغي تجاوزه تبعا لاصطلاح (Martinand).

- تمكين التلاميذ من مفهمة تمثلات جديدة بخصوص موضوع محدد انطلاقا من هذا الفضاء المسألة.

لقد أطلق (Deketele) على هذه الوضعيات تسمية **وضعيات الاستكشاف**؛ وهي تستجيب للمبدأ الذي يكتسب التلاميذ من خلاله وبشكل أفضل ، درايات وإتقانات ساهموا في إرسائها وكانت محط تفكيرهم واستطاعوا أن يقوموا ببحث حولها."[182]

ويعني هذا أن الوضعيات الديدكتيكية أو التعلمية هي التي تحمل، في طياتها، مشكلة أو عائقا تربويا وتعلميا و ديدكتيكيا ينبغي حله من قبل المتعلم .ومن ثم، تكون تلك الوضعية من وضع أخصائيين في مجال التربية والتعليم، ويكون هدفها تعليمي محض، والغرض منها إكساب المتعلم درايات ومهارات جديدة ، وحثه على استخدام عقله وتفيكيره في مواجهة الوضعيات المعقدة بغية بناء معارفه، واستكشاف الجديد، ويتحقق ذلك كله في وسط أو فضاء ديدكتيكي تدريسي ملائم للتعلم. وفي هذا الصدد، يقول روجر كزافيي:

---

[182]- كسافي روجييرز : **التدريس بالكفايات**(وضعيات لإدماج المكتسبات)، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2007م، ص:33.

"إننا لانبحث بالضرورة عن التحقق من تمكن كل تلميذ على حدة من هذا الاكتساب؛ بل نبحث عن خلق فعالية قصوى للتعلم لدى أكبر عدد ممكن من التلاميذ.يتعلق الأمر - إذاً- بوضعية مسألة في هيئة سيرورة تستعمل من أجل التحسين الأفضل لجودة تعلم معين.وتندرج ضمن هذه الفئة التحديات المطروحة على التلاميذ، كالألعاب والمشاريع؛ وبصفة عامة، مجموع الأنشطة الموضوعة بهدف التعليم بطريقة تحفيزية.ويمكنها أن تكون أيضا وضعية مسألة مفتوحة، تقترح من قبيل الاستكشاف (طرح أسئلة حول...، طرح فرضيات حول...)، وتوجه لتحضير عمل لاحق."[183]

ومن هنا، فالوضعيات الديدكتيكية التعلمية هي تلك الوضعيات التي يكون الهدف منها التعلم الكفائي، وإدماج المعارف والموارد لحل الوضعيات- المشكلات ضمن فضاء ديدكتيكي تدريسي تعاقدي تفاوضي.

إذاً، نعني بالوضعيات الديدكتيكية [184] تلك الوضعيات التعلمية التي يختارها المدرس لمتعلميه من أجل التثبت من كفاءاتهم الرئيسة، والنوعية، والمرحلية، والنهائية، والممتدة . ويكون الغرض منها هو بناء التعلمات بطريقة إدماجية جزئية أو كلية. ولايمكن الحديث عن وضعيات ديدكتيكية إلا بوجود المثلث الديدكتيكي الذي يتمثل في المدرس من جهة أولى، والمتعلم من جهة ثانية، والمعرفة من جهة ثالثة.علاوة على ذلك التعاقد المبرم بين المدرس والتلميذ لإنجاز الوضعيات وإيجاد الحلول المناسبة

---

[183]- روجر كزافيي: نفسه، ص:33.

[184] -Brousseau, G. (1998). **Théories des situations didactiques**. La pensée Sauvage, Grenoble.

لها، أو من أجل بناء التعلمات حسب المقاطع الديدكتيكية أو التدريسية (مقطع البداية، مقطع الوسط، ومقطع النهاية).

و يعني التعاقد التزام الطرف الثاني ألا وهو المتعلم بتنفيذ الوضعية، بعد استيعاب مضامينها وتعليماتها ومحتوياتها ، وفهم مؤشراتها الكمية والكيفية، والتزام الطرف الأول بتأهيل المتعلم تأهيلا جيدا، بإكسابه مجموعة من المعارف والموارد والمواقف والمهارات والدرايات لحل الوضعيات سواء أكانت معقدة أم مركبة. ويشترط في الوضعيات الديدكتيكية أن تكون داخل الفضاء أو الوسط الديدكتيكي لتكون وضعيات تعلمية ديدكتيكية تمييزا عن الوضعيات غير الديدكتيكية التي يكون غرضها أيضا التعلم، ولكن في فضاءات بعيدة عن فضاء القسم أو الفضاء الدراسي.

وغالبا، ما تسمى الوضعيات الديدكتيكية بالوضعيات الاستكشافية، وتوظف في بداية الدرس ، أو في بداية التعلم، أو في أثناء بناء المقطع الأولي أو التمهيدي.

ومن هنا، فالوضعية الديدكتيكية هي وضعية تعلمية يقترحها المدرس على المتعلمين في إطار عملية الاستكشاف وتعلم معارف ومهارات جديدة.

وعليه، تستند الوضعيات الديدكتيكية إلى مجموعة من الشروط والمبادئ الرئيسة:

❶ إرساء التعلمات والتداريب.

❷ التعلم عن طريق الوضعيات المعقدة والمركبة.

❸ التعاقد الديدكتيكي.

❹ وجود فضاء ديدكتيكي.

❺ مراعاة المثلث الديدكتيكي.

❻ تحقيق الأهداف والكفايات.

❼ الاستكشاف وبناء التعلمات الجديدة.

❽ وجود واسطة تأهيلية.

❾ التركيز على التعلم الديدكتيكي.

❿ تنفيذ الوضعيات- المشكلات وتقويمها وتصحيحها ومعالجتها.

وتنقسم الوضعيات الديدكتيكية إلى وضعيات تعلمية ووضعيات إدماجية .وهنا، "لاينبغي الخلط بين وضعية الإدماج ووضعية التعلم.فوظيفة هذه الأخيرة، هي اكتساب المتعلمين موارد جديدة: (مفهوم جديد، قاعدة جديدة، مهارة جديدة، إلخ).فمثلا عندما يقترح عليهم المدرس صنع علبة، انطلاقا من ورق مقوى، من أجل جعلهم يكتشفون المكعب أو غيره من المجسمات الهندسية، فإن الأمر يتعلق بوضعية تعلم. وبالمثل، عندما يقترح المدرس على المتعلمين نصا، ويطلب منهم أن يتعرفوا الكلمات التي تعوض الأسماء، من أجل جعلهم يكتشفون الضمائر، فإن الأمر يتعلق مرة أخرى بوضعية التعلم.

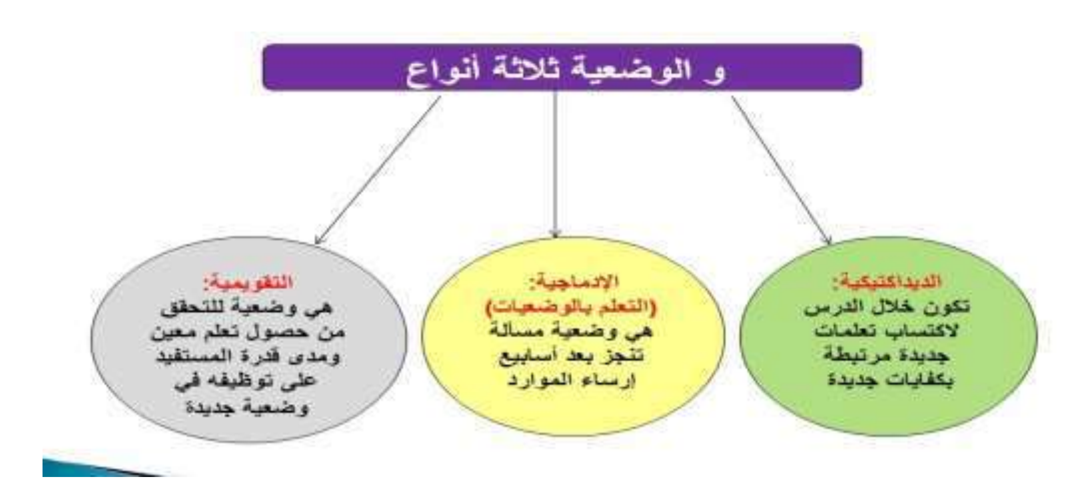
فإذا كانت وضعيات الإدماج توظف بعد اكتساب مجموعة من التعلمات الجزئية قصد إدماجها، فإن وضعيات التعلم تصلح لبناء مفاهيم ومهارات جديدة.

إن لوضعيات التعلم أهمية خاصة، لكن العمل بها ليس ضروريا ، منذ البداية، بالنسبة للمدرس الحديث العهد بالمقاربة بالكفايات.

وفي بعض الأحيان، يعوض مصطلح وضعية التعلم بمصطلح آخر هو **الوضعية الديدكتيكية**.وفي الواقع وضعيات الإدماج قد تصلح أيضا لتحقيق التعلم، عندما نستعملها لتدريب المتعلمين على إدماج مكتسباتهم وتنمية كفاياتهم."[185]

إذاً، يكون العمل بالوضعيات التعلمية في مرحلة بداية الدرس في شكل استكشاف استثماري وتحفيزي ، والاستعداد لبناء الدرس وتقطيع تعلماته.

بينما تكون الوضعيات الإدماجية في آخر المرحلة الدراسية أو في آخر أسابيع الإدماج.



ومن هنا، فالوضعيات الديدكتيكية هي تلك الوضعيات التعلمية التي تقدم في الأسابيع الست الأولى ضمن ما يسمى بإرساء الموارد في شكل معارف، وتعلمات، ودرايات، ومواقف، ومهارات...ومن ثم، تدرس هذه التعلمات وفق نظرية الأهداف، وتقوم وفق إدماج جزئي في شكل دعم، وتوليف، ومراجعة. وغالبا، ماترتبط هذه الوضعيات بالتعلمات الجديدة انطلاقا من كفايات نوعية جديدة. وتستند إلى تعلمات المقرر الدراسي من جهة، والتعلمات المكتسبة خلال مراحل الدرس من جهة أخرى .

---

[185]- وزارة التربية الوطنية: **دليل بيداغوجيا الإدماج**، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م، ص:49.

ثالثا، الوضعيات غير التعلمية :

نعني بالوضعيات غير التعلمية أو غير الديدكتيكية (Situations non didactiques) تلك الوضعيات التي تقدم للمتعلمين والمهنيين والحرفيين خارج الفضاء الديدكتيكي، وخارج التعاقد الديدكتيكي، وخارج المثلث الديدكتيكي. ومن هنا، يمكن الحديث عن مجموعة من الوضعيات التعلمية التي تقدم للمتعلمين أو المتدربين في فضاءات مهنية أو تدريبية، أو في معامل ومصانع يراد بها التعلم، ولكن ليست ديدكتيكية ، مادام ليس هناك فضاء دراسي للتعلم، وليس هناك تعاقد تربوي، أو ليس هناك تبادل ديدكتيكي بين الأطراف الملتزمة الثلاثة وهي: المعلم، والمتعلم، والمعرفة. ومن أمثلة ذلك تعلم قيادة الدراجة، أو تعلم سياقة السيارات، أو تعلم طرائق تفصيل اللباس، أو تعلم مبادىء التمثيل المسرحي والسينمائي...

ومن ثم، يتحقق هذا التعلم خارج الفضاء الدراسي أو خارج الفضاء الديدكتيكي.ويعني هذا أن التعلم لم يتحقق في بيئة ديدكتيكية تعلمية، بل تحقق في فضاءات خارج الصف الدراسي أو خارج المؤسسة التعليمية-التعلمية.ومن هنا، ترتبط الوضعيات غير الديدكتيكية باكتساب المعارف، ولكن بطرائق غير ديدكتيكية، وخارج الفضاء الصفي أو الدراسي.

وعليه، فالوضعيات غير الديدكتيكية هي تلك الوضعيات التي يواجهها فرد ما ليس بغرض التعلم الديدكتيكي، أو اكتساب مفهوم تعلمي تدريسي ما. فالوضعيات غير الديدكتيكية هي تلك الوضعيات التي لم تبن من أجل هدف تعلمي، بل هي وضعية عادية لاعلاقة لها بالتعلمات الدراسية كالوضعيات الحياتية والطبيعية والمهنية المنفصلة عن المجال البيداغوجي والديدكتيكي. ويعني هذا أن الوضعية الطبيعية

مستقلة عن الحاجة التعليمية؛ فهي لاتبنى من أجل أهداف تعلمية." فبإمكاني أن أخيط فستانا لتلبية طلب ما، ويكون الحال أفضل إذا صادفت أهدافي البيداغوجية هذا الطلب الحقيقي؛ وبإمكاني كذلك أن أخلق الحاجة لخياطة فستان في إطار التعلم.ورغم أن المنتوج (الفستان) سيصلح في واقع الأمر لشخص ما، فأنا لا أبني حاجة حقيقية. ففي الحياة المدرسية، يصعب إيجاد وضعيات تلبي حاجة حقيقية، فقد تقترب منها أحيانا في وضعيات مثل إنتاج مجلة، أو تنظيم حفلة أو خرجة.

من حيث طبيعة هذه الوضعيات، فهي ليست ديدكتيكية؛ ولايعني هذا أن من يقوم بحلها لايتعلم؛ إننا نتعلم بطبيعة الحال في أي سن؛ **ويعني هذا أنها ليست منظمة من قبل شخص معين لأهداف تعلمية."**[186]

وعلى الرغم من وجود وظيفة التعلم في الوضعيات غير الديدكتيكية، فإن هذه الوضعيات لاتخضع للوساطة الديدكتيكية من جهة أولى، ولايكون الهدف منها هو التعلم الدراسي أو الديدكتيكي من جهة ثانية، ولاتنجز في وسط تعلمي ديدكتيكي من جهة رابعة، ولاتخضع للتعاقد الديدكتيكي التفاوضي التشاركي الموجود بين المدرس والمتعلم من جهة خامسة، ولا تنبني على فلسفة الكفايات وبيداغوجيا الإدماج من جهة سادسة.

وبهذا، لاتستهدف الوضعية غير الديدكتيكية ما هو تعليمي وتعلمي ، بل تصاغ الوضعية أو المسألة لأهداف أخرى غير التعلم الدراسي. وأكثر من هذا قد تكون تعلمات هذه الوضعيات واقعية حقيقية.في حين، تبنى الوضعيات الديدكتيكية بشكل تعلمي غير حقيقي وغير واقعي، وتستند إلى تعلمات جديدة.

---

[186]- روجرز كزافيي: نفسه، ص:50-51.

ومن هنا، يمكن ترتيب الوضعيات بطريقة تنازلية، فهناك وضعيات غير ديدكتيكية، ووضعيات ضعيفة ديدكتيكيا، ووضعيات قوية ديدكتيكيا. ومن هنا، فالوضعيات غير الديدكتيكية هي وضعيات أهداف طبيعية. وهي الوضعيات التي تطرحها الحياة اليومية والمهنية بكامل تنوعها كتحرير رسالة من أجل هدف محدد، وإرسالها إلى مرسل. ثم، تنظيم حملة توعية يتحقق حدوثها بشكل فعلي، وتشخيص عطب في سيارة وإصلاحه، وخياطة لباس بطلب شخص ما حتى يتسنى به أن يرتديه فعلا، وتعلم سياقة الدراجة أو قيادة السيارة...

أما الوضعيات الضعيفة ديدكتيكيا، فهي وضعيات أهداف مستغلة في إطار مدرسي من أجل تعلم إدماج المكتسبات وتقويمها .ويعني هذا أن وضعية الهدف هي التي ينبغي على المتعلم القيام بحلها في إطار مدرسي، إلا أنه قد يكون لزما بحلها في إطار غير مدرسي شأنه في ذلك شأن أي شخص آخر. ومن هنا، ترتبط الوضعيات الضعيفة ديدكتيكيا بوضعيات الأهداف وهذه الوضعيات مكملة للوضعيات الإدماجية ذات الطابع الديدكتيكي.

أما الوضعيات القوية ديدكتيكيا ، فهي الوضعيات- المسائل المنظمة من أجل تعلمات جديدة. وهي وضعيات مبنية لأهداف تعلمية وديدكتيكية محضة.

رابعا، الوضعيات الإدماجية:

نعني بالوضعيات الإدماجية (Situations integrales) تلك الوضعيات -المشكلات المرتبطة ببيداغوجيا الإدماج. والمراد منها إدماج المتعلم لمجموعة من الموارد التي اكتسبها المتعلم أو استضمرها في شكل قدرات ومحتويات ومعارف ومهارات ومواقف ودرايات، كان هذا المتعلم قد تدرب عليها إبان أسابيع إرساء الموارد، أو في أثناء

حصص التوليف والدعم والمراجعة ، أو ما يسمى أيضا بالإدماج الجزئي بغية وضع المتعلم أمام وضعيات إدماجية معقدة ومركبة لإيجاد الحلول المناسبة التي تجعل منه إنسانا كفئا ومؤهلا لمواجهة الوضعيات التعلمية والحياتية على حد سواء.

وتسمى وضعيات الإدماج أيضا بوضعيات الهدف عند روجرز كزافيي؛ حيث يعرفها بقوله في كتابه (**بيداغوجيا الإدماج**):

" وضعيات الإدماج، أو وضعيات الهدف هي الوضعيات التي يقترحها المدرس أو المكون ، والتي يجب على كل متعلم أن يكون قادرا على حلها بمفرده، بتعبئة الموارد المكتسبة خلال تعلمات الموارد .وتتحدد، تلك الوضعيات، بحكم طبيعتها ، من خلال الوضعية- المشكلة ، مادام التلميذ أو الطالب لايستطيع أن يدمج مكتسبا معينا إلا إذا واجه عدة وضعيات- مشكلة مركبة.يوجد، إذاً، تطابق قوي بين **وضعية الإدماج** كما ينظمها المدرس **والوضعية- المشكلة** موضوع الإدماج.لهذا السبب، نتحدث عن وضعية الإدماج دزون إضافة أي نعت لها.

ترتبط وضعيات الإدماج ارتباطا وثيقا بالكفايات التي يجب تنميتها.ولها، بالتالي، علاقة مباشرة بالملمح الخاص للتلميذ أو الطالب عند التخرج. وهي مناسبة بالنسبة لهذا الأخير لتنمية الكفاية المستهدفة وترسيخ الموارد المكتسبة .

تستعمل بعض وضعيات الإدماج **لتعليم الإدماج**، ويستعمل بعضها الآخر لغايات **التقويم**."[187]

---

[187] - روجريرس كزافييه: **بيداغوجيا الإدماج**، ترجمة نصر الدين الحافي وحماني أقفلي، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2011م، ص:304.

وإذا كانت الوضعيات الديدكتيكية التعلمية والاستكشافية مرتبطة ببداية الحصة الدراسية، فإن الوضعية الإدماجية تكون في آخر أسابيع المرحلة أو في نهاية المجزوءة الدراسية،ويكون الهدف منها هو الإدماج من جهة، أو التقويم من جهة أخرى. بل يمكن الحديث عن إدماج جزئي إبان حصص الدعم والتقوية والمراجعة والتوليف، وإدماج كلي في آخر المرحلة يكون بتنمية الكفاءة المستهدفة وإدماجها .

إذاً، " يعتبر الإدماج، في الخطاب البيداغوجي، سيرورة لتعبئة للمكتسبات التعلمية الجزئية من أجل توظيفها بطريقة مدمجة،وتعد الوضعية الإدماجية من زاوية المقاربة بالكفايات، وضعية مركبة، حسب المبادئ الواردة في التعريف أعلاه، ومهيأة لتستغل عند نهاية مقطع من التعلمات المجزأة.

تصاغ الوضعيات الإدماجية، من جهة، لتمكن التلميذ من تعلم إدماج المكتسبات والتحقق من قدرته على ذلك، وعلى تدبير المركب، في القسم أولا ثم في الحياة اليومية ثانيا، ومن جهة أخرى، تسمح للمدرس بتقويم قدرة المتعلم على الإدماج ومستوى تحكمه في المضامين المهارات والقدرات التي أرستها مقاطع التعلمات المجزأة."[188]

ويعني هذا أن السنة الدراسية ، وفق بيداغوجيا الإدماج، مقسمة إلى أربع مراحل، وتتكون كل مرحلة من ثمانية أسابيع، وتكون الأسابيع الستة الأولى في خدمة الموارد المدعمة بالتوليف والمراجعة والدعم،أو ما يسمى بالتعلمات الجزئية، أو الإدماج الجزئي، لتنتهي المرحلة بإدماج التعلمات ضمن ما يسمى بالوضعيات المركبة في جميع المواد الدراسية.

---

[188]- وزارة التربية الوطنية: **دليل المقاربة بالكفايات**، ص:27.

وتمتاز الوضعية الإدماجية عن المسائل والتمارين التقليدية بكونها وضعيات مرتبطة بسياقات حياتية تداولية، نابضة بالحياة، وفي علاقة وثيقة بأسنادها ووثائقها وتعليماتها ومؤشراتها الكمية والكيفية. ومن شروطها أيضا أنها " وضعية دالة ونابضة بالحياة ومستمدة من محيط التلميذ، تخاطبه مباشرة، وتتضمن وسائل الإيضاح المناسبة (رسوم، وصور، ونصوص، ووثائق...)؛ ويدمج فيها ما يسمى بكفايات الحياة والقيم كالتربية البيئية، والتربية على التضامن، والسلم؛ وتتضمن تعليمات سهلة وواضحة، تمكن المتعلم من العمل بكيفية فردية؛ وتستند، ما أمكن، إلى وثائق حقيقية"[189].

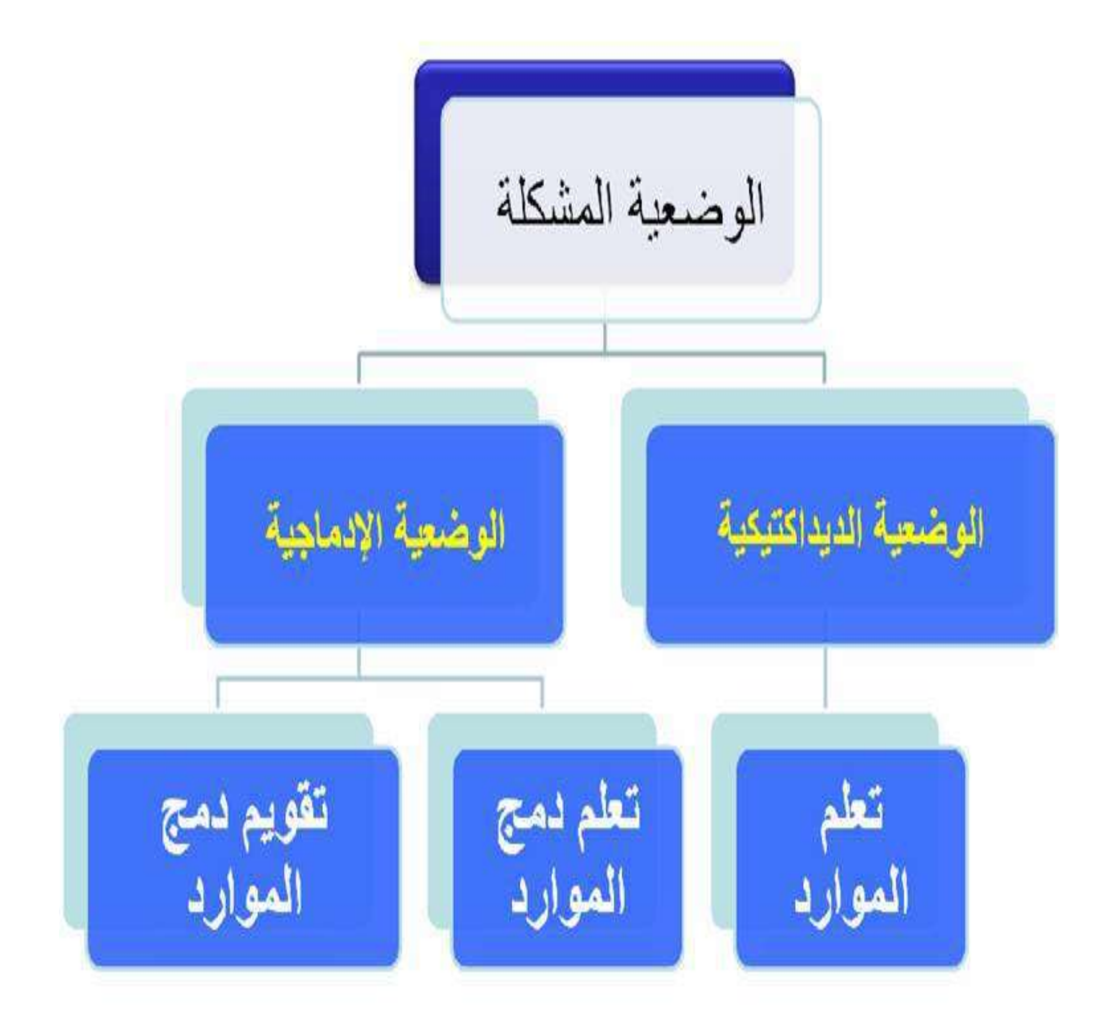
ويعني هذا كله أن الهدف من الوضعيات الإدماجية هو تحقيق الكفاية النمائية النوعية والأساسية بإدماج مختلف الموارد لحل الوضعية -المشكلة التي يجابهها المتعلم داخل الفضاء الديدكتيكي، ووفق التعاقد الديكتيكي، وعبر الوساطة الديدكتيكية.

ومن هنا، تنقسم الوضعية الإدماجية إلى قسمين: وضعية إدماجية بهدف الإدماج، ووضعية إدماجية تقويمية لتقويم مدى نماء القدرة الكفائية لدى المتعلم.وغالبا، ما يكون الإدماج التقويمي مرتبطا بالامتحانات ، ولاسيما التقويم الإشهادي والتقويم المستمر (المراقبة المستمرة).

الوضعية الديدكتيكية	**الوضعية غير الديدكتيكية**	**الوضعية الإدماجية**

[189]- وزارة التربية الوطنية: **دليل بيداغوجيا الإدماج**، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م، ص:19.

هي وضعيات تعلمية ديدكتيكية هادفة، تنجز إبان مراحل إرساء الموارد، والهدف منها هو الإدماج الجزئي بالدعم، والمراجعة، والتوليف.	هي وضعيات طبيعية وحياتية ومهنية غير ديدكتيكية، وليس هدفها هو إرساء التعلمات التربوية وإدماجها وتقويمها.	**وضعية إدماجية** من أجل إدماج الموارد المكتسبة عند مواجهة وضعية-مشكلة ما من أجل إيجاد الحلول المناسبة لها.
		وضعية إدماجية تقويمية يراد منها تقويم مدى تحقق القدرة الكفائية لدى المتعلم، ويكون ذلك إبان التقويم الإشهادي، أو تقويم المراقبة المستمرة...



رابعا، التعليم وفق الوضعيات الديدكتيكية:

ينبني التعلم أو التدريس أو التعليم وفق الوضعيات الديدكتيكية بمراعاة المدخلات، والعمليات، والمخرجات. أي: لابد من استحضار ثلاث عمليات رئيسة يقوم بها المدرس الكفء ، ويمكن حصرها في عملية التخطيط، وعملية التدبير، وعملية التقويم.

1/ تخطيط الوضعيات الديدكتيكية:

لايمكن تحصيل كل ما يتعلق بالتخطيط المتعلق بالوضعيات الكفائية والإدماجية إلا باتباع الخطوات التالية:

❶مفهوم التخطيط الديدكتيكي:

التخطيط الديدكتيكي هو ذلك المسار العلائقي الذي يسمح لنا بمعرفة جميع العناصر البيداغوجية والعملية الضرورية من أجل تحقيق الكفاية الأساسية أو الهدف المنشود. ويمكن أن يكون التخطيط الديدكتيكي لائحة من المحتويات المنتظمة بطريقة تراتبية متعاقبة، وقد يكون موضوعات وتيمات، وقد يكون عبارة عن أهداف وكفايات متعاقبة ومتسلسلة، وقد يكون عبارة عن موارد تربوية، ومؤسساتية، وبشرية، ومالية، وفضائية، وزمنية. ومن ثم، فالتخطيط أول مرحلة من مراحل الفعل البيداغوجي الذي يمهد لمرحلة الإنجاز، ومرحلة التقويم، ومرحلة الإدماج، ومرحلة المعالجة.

ويذهب عبد الكريم غريب إلى أن التخطيط الديدكتيكي هو بمثابة"عملية تنظيم وتصميم الوضعيات الديدكتيكية ، باعتبارها من العناصر المنسجمة (مدرس، ومادة، وتلاميذ) والمكونات المترابطة (أهداف، ووسائل، وتقييم)...؛ ويتصل التخطيط الديدكتيكي للوضعيات بالبنيات الكبرى، مثل: البرامج والمناهج والوحدات الصغرى، مثل: الدروس.

وتشير صفة (ديدكتيك) المتصلة بالتخطيط إلى شكل التفاعل بين المدرس والتلاميذ والمادة لأجل تحقيق أهداف معينة، ويتطلب تحديد هذا الشكل:

❶ تقييم المنطلقات والمكتسبات السابقة لإزالة عوائق التعلم.
❷ برمجة التعليم حسب تدرج الأهداف المراد تحقيقها مرحليا.
❸ تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها."[190]

---

[190] - عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي**، الجزء الثاني، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م، ص:761.

ويعني هذا أن التخطيط الديدكتيكي يشمل مختلف المراحل التي يقطعها الدرس من البداية حتى النهاية.أي: ينطلق من مرحلة تحديد الأهداف والكفايات، إلى مرحلة التقويم والمعالجة والتغذية الراجعة والدعم، مرورا بمرحلة العمليات التي تتمثل في المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل الديدكتيكية. وبتعبير آخر، يضم التخطيط الديدكتيكي المدخلات والعمليات والمخرجات بشكل نسقي متعاقب.
ويمكن الحديث عن أنواع ثلاثة من التخطيط فيما يخص التعليم بالوضعيات، ويمكن حصرها فيما يلي:

أ- التخطيط على المدى البعيد (التخطيط السنوي):

يتخذ التخطيط الديدكتيكي مسارا هندسيا رباعيا، ففي بداية السنة الدراسية، نعتمد على التقويم التشخيصي القبلي أو التمهيدي الذي يهدف إلى توجيه المدرس توجيها تربويا صحيحا لكي يتفهم وضعيات الفصل، ويحدد الفوارق البيداغوجية الموجودة عنده بغية خلق نوع من التقارب بين التلاميذ. بمعنى أن التقويم التمهيدي التشخيصي بمثابة وصفة استباقية وتوقعية توجه المدرس إلى مواطن القوة والضعف من أجل تدارك الوضع التربوي، ومعالجته ديدكتيكيا، أو في ضوء معالجة داخلية أو خارجية.

وبعد ذلك، تأتي فترة التعلمات التكوينية في شكل متتاليات أسبوعية، يقوم فيها المدرس بإرساء الموارد ، و اختيار المحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديدكتيكية الملائمة. وتستهدف هذه المراحل التكوينية نماء الكفاية وتثبيتها وإرسائها. وتنقسم كل متوالية زمنية تكوينية إلى مقاطع ووحدات دراسية مرتبطة بكفايات فرعية وأهداف محددة تخدم الكفاية الأساسية التي تتمثل في السلك الابتدائي إما في كفاية التعبير الشفوي، وإما في كفاية القراءة، وإما في كفاية الكتابة،

وإما في كفاية استيعاب علوم اللغة، واستثمارها وظيفيا وسياقيا. وتتخلل هذه المراحل التكوينية مجزوءات إدماجية بينية بعد ستة أسابيع من التكوين. وبهذا، ينبني البرنامج السنوي على أربع مجزوءات أسبوعية متسقة، ومنسجمة، ومتطورة . وتتكون كل مجزوءة من ستة أسابيع، يتبعها أسبوعان للإدماج تعلما وإنجازا وتقويما ومعالجة. وبهذا، يكون عدد أسابيع التعلم ثمانية وثلاثين أسبوعا، يضاف إليها أسبوع التقويم التشخيصي، وأسبوع التقويم الإشهادي. وفي نهاية السنة الدراسية، نلتجئ إلى المجزوءة الإدماجية النهائية التي تشخص لنا مدى تحقق الهدف الإدماجي النهائي السنوي.

ومن المعلوم أن الوحدة الأساسية لتدبير (**la gestion**) التعلمات هي المجزوءة (**Le module**) التي تؤمن بشكل متسق ومنسجم مجموعة من الكفايات عبر ثلاث محطات رئيسة هي:

1- مرحلة استيعاب أو اكتساب التعلمات الأساسية.

2- مرحلة إدماج التعلمات.

3- مرحلة التقويم أو المعالجة[191].

ومن باب العلم فالمجزوءات أنواع مختلفة : مجزوءات إجبارية، ومجزوءات داعمة، ومجزوءات تكميلية، ومجزوءات اختيارية...

وقد أثبت كزافي روجرز أن التعلمات تنظم عمليا " حسب تناوب نوعين من التعلم: تعلمات محدودة الهدف (**تعلم الموارد) وتعلم الإدماج**. يهدف تعلم الموارد إلى تنمية

---

[191] - Roegiers, X, **la pédagogie de l'intégration en bref**, Rabat, 2006, PP.9-10.

الموارد الضرورية لاكتساب الكفاية (قواعد النحو، الصرف، الإملاء، تقنيات الحساب...).ويتم بالطريقة المعتادة وفق بيداغوجيا الأهداف، وذلك طوال ستة أسابيع.وفي الأسبوعين السابع والثامن، يتوقف المعلم كليا عن تدريس مفاهيم جديدة على أن يقترح على المتعلمين، خلال هذين الأسبوعين في كل مادة من المواد المقررة، حل وضعيات مركبة تتطلب تجنيد ما تعلمه المتعلم من موارد خلال الأسابيع الست السابقة.[192]"

ويرتبط التخطيط السنوي (la planification annuelle) بالمنهاج أو المقرر الدراسي. وقد عرف تخطيط المنهاج ثلاث محطات كبرى: محطة المضامين والمحتويات؛ حيث كان يعتمد في تخطيط المنهاج الدراسي على موضوعات أو تيمات أو مفاهيم معينة، مثل: الدراسة، والطفولة، والهجرة، والعمل، والسفر، ووسائل النقل، والمدينة، والبادية....

أما المحطة الثانية، فهي محطة الأهداف التي واكبت فترة الثمانين من القرن العشرين، فقد قسمت الأهداف التربوية إلى أهداف وغايات عامة، وأهداف وسطى، وأهداف إجرائية خاصة ، في ضوء المنظور اللساني السلوكي(واطسون، وبافلوف، وسكينر).

أما المحطة الثالثة، فهي محطة الكفايات التي تبلورت في المغرب في سنوات العقد الأول من الألفية الثالثة لربط التعليم بواقع الشغل والمهننة. وقد انبنت هذه النظرية الجديدة على مجموعة من التصورات الإبستمولوجية، مثل: النظرية المعرفية، والنظرية التوليدية التحولية (نوام شومسكي)، والنظرية البنائية التكوينية (جان

---

[192]- نقلا عن وزارة التربية الوطنية : **دليل الأساتذة الجدد بالتعليم الابتدائي**، منشورات مديرية تكوين الأطر، مركز الإمام الغزالي لتكوين المعلمين والمعلمات، أكادير، المغرب، 2010-2011م، ص:26.

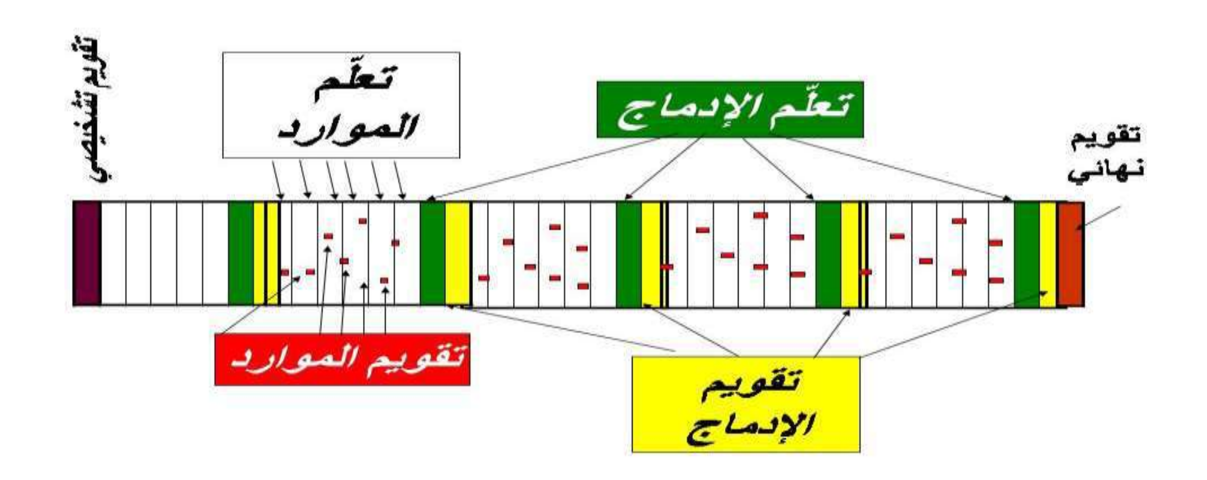
بياجي)، وكل النظريات السياقية التي تربط الذات بالمحيط أو السياق الخارجي. دون أن ننسى النظريات التربوية القائمة على التعلم الذاتي، ومراعاة الفوارق الفردية (البيداغوجيا اللاتوجيهية، والبيداغوجيا المؤسساتية، وديناميكية الجماعات، وبيداغوجيا التفريدية، وبيداغوجيا الأخطاء...)

و يهدف التخطيط السنوي إلى تجزيء المقررات التربوية ، أو تقسيم المناهج الدراسية **سنويا** بتوزيعها إلى مجموعة من المراحل التكوينية أوالمجزوءات الدراسية ، واختيار أنجع السبل من أجل تقويم إجمالي أو نهائي مناسب بغية التثبت من مكتسبات التلاميذ، أو التأكد من مدى تحقق الكفاية الإدماجية النهائية لدى طلبة الفصل الدراسي.

وهكذا، يتكون التخطيط السنوي من أربع مراحل كبرى، وتتضمن كل مرحلة ثمانية أسابيع، تخصص الأسابيع الستة الأولى لإرساء الموارد، ويخصص الأسبوعان الباقيان للإدماج، كما يخصص الأسبوعان الثالث والسادس لأنشطة التوليف والتقويم والدعم. وتشكل هذه الأسابيع الثمانية ما يسمى بالمجزوءة التي تبدأ بالكفاية، وتنتهي بالتقويم الإدماجي الإجمالي والنهائي. ويلاحظ أن عدد المجزوءات أربع، يسبقها أسبوع للتقويم التشخيصي، وأسبوع في آخر السنة للتقويم الإشهادي.

وعليه، تنتظم السنة الدراسية، في التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي، وفق التخطيط الكفائي والإدماجي، بتحديد الكفايات النهائية أو الأساسية التي تتحقق في آخر السنة الدراسية، وتحديد مختلف الموارد التي سيتلقاها المتعلم لإدماجها بطريقة جزئية أو كلية. ومن هنا، يتكون الغلاف الزمني للتعلمات من أربعة وثلاثين أسبوعا كاملا من النشاط الفعلي، يطابقها حجم حصصي من 1000إلى 1200ساعة.

وتنقسم السنة الدراسية إلى أربع مراحل أو درجات ، وتتكون كل مرحلة من ثمانية أسابيع؛ إذ يخصص الأسبوع الأول والثاني والرابع والخامس لإرساء موارد الكفاية، ويخصص الأسبوع الثالث من كل مرحلة للربط والتوليف والدعم والتقويم، أو ما يسمى كذلك بالإدماج الجزئي. بينما يخصص الأسبوع السابع والثامن للإدماج ، فالسابع لإنماء الكفاية، ويخصص الأسبوع الثامن لتقويمها معالجة وتصحيحا ودعما.



ويستند تخطيط الوضعيات إلى الكتب المدرسية من جهة أولى، أو وضعيات التعلم من جهة ثانية، أو كراسة الوضعيات الإدماجية من جهة ثالثة.

وهكذا، تبدأ السنة الدراسية بتقويم تشخيصي للتعلمات التي اكتسبها المتعلم في السنة المنصرمة بغية التحقق من الكفاية النهائية ، ومدى ترسخها عبر الإنجاز التطبيقي، و علاج مختلف التعثرات التي يمكن أن يقع فيها المتعلم دعما وتقوية وتعزيزا.

وبعد ذلك، يخصص المدرس فترة للتقويمات التكوينية المرحلية وعلاج التعلمات، وتخصيص أسبوعين في نهاية السنة الدراسية لاقتراح وضعيات تعكس الكفايات

الأساسية للسنة الدراسية ، أو تحديد الهدف النهائي للإدماج لطور دراسي (إذا كنا في نهاية طور).

علاوة على تخصيص أسبوعين بعد كل ستة أسابيع لمجزوءات الإدماج، يقوم المتعلم خلالها بحل ثلاث وضعيات بالنسبة لكل كفاية نهائية. ومن ثم، يقترح المدرس وضعية للتدريب على الإدماج يمكن حلها في مجموعات من ثلاثة متعلمين، ووضعية للتقويم التكويني ينبغي حلها بشكل فردي، ووضعية للعلاج أو التقوية ينبغي حلها بشكل فردي كذلك، وتوزيع التعلمات الجزئية المرتبطة بالموارد على الفترات المتبقية.

ويمكن توضيح ذلك كله على النحو التالي[193]:

الأسابيع	الأنشطة التعلمية
1	تقويم تشخيصي في بداية السنة الدراسية
2-7؛10-15؛18-23؛26-31.	التعلمات الجزئية
8-9؛16-17؛24-25.	مجزوءة الإدماج المرحلية
	تقويم تكويني
32-33.	مجزوءة الإدماج لنهاية السنة الدراسية.

[193] - وزارة التربية الوطنية: **دليل بيداغوجيا الإدماج،** مكتبة المدارس ، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م، ص:38.

34	تقويم الكفاية النهائية لآخر السنة

2/ التخطيط على المدى المتوسط (مرحلة كفاية- ثمانية أسابيع):

ينبني التخطيط المرحلي (Planification intérmidiaire)إلى توزيع التعلمات الدراسية، أو تجزيء المقررات أو المناهج التربوية حسب مراحل زمنية تكوينية معينة: إما باتباع التكوين الأسدوسي (ستة أشهر)، وإما باختيار التكوين الأثلوثي (ثلاثة أشهر) ، وإما بانتهاج التكوين التربوي والديدكتيكي حسب المجزوءات. ويسمى هذا التخطيط أيضا بالتخطيط المرحلي، أو التخطيط البيني، أو التخطيط التكويني. وبتعبير آخر، فالتقويم المرحلي - في الحقيقة- مرتبط بإنجاز مجزوءة معينة في ضوء كفاية أساسية معينة، بعد المرور بطبيعة الحال بمحطة الإدماج السياقي.

المرحلة1	**س1**	**س2**	**س3**	**س4**	**س5**	**س6**	**س7**	**س8**
المرحلة2	**س1**	**س2**	**س3**	**س4**	**س5**	**س6**	**س7**	**س8**
المرحلة3	**س1**	**س2**	**س3**	**س4**	**س5**	**س6**	**س7**	**س8**
المرحلة4	**س1**	**س2**	**س3**	**س4**	**س5**	**س6**	**س7**	**س8**

تتكون كل مرحلة من ثمانية أسابيع(س)، ستة أسابيع لإرساء الموارد والتعلمات الدراسية . وهناك أسبوعان لتقديم الوضعيات الإدماجية وتقويمها وتصحيحها ومعالجتها.

3/ التخطيط على المدى القريب(تخطيط درس أو مقطع تعلمي):

نعني بالتخطيط اليومي ما ينجزه المدرس من تعلمات وكفايات مستعرضة متعلقة بدرس أو حصة أو مقطع ديدكتيكي معين وفق منهجيات المواد المدرسة، ووفق تدبير محكم لمختلف الإيقاعات الزمنية التي على هديها يقدم الوحدات المقطعية والمضامين التعلمية في مختلف المواد التي يقبل عليها المتعلم في يومه الدراسي.

2/ تدبيرالوضعيات الديدكتيكية:

لايمكن فهم تدبير الوضعيات وتمثل مفاهيمها وأسسها وخطواتها ومراحلها إلا بالانتظام منهجيا وفق الخطوات التالية:

❶ مفهوم التدبير الديدكتيكي:

يتعلق التدبير الديدكتيكي بتدبير العملية التعليمية - التعلمية على مستوى المدخلات (الأهداف والكفايات) ، وعلى مستوى العمليات (المحتويات، والطرائق، ووسائل الإيضاح)، وعلى مستوى المخرجات (التقويم، والفيدباك، والمعالجة، والدعم). ولا ننسى أيضا تدبير التعلمات، وتدبير الإيقاعات الزمانية، وتدبير الفضاءات الدراسية، وتدبير عملية المراقبة والتقويم.

وللتدبير الديدكتيكي علاقة وثيقة بمصطلحات أخرى، مثل: الإلقاء، والتدريس، وإدارة الصف، وقيادته ، وتدبيره...

و يعنى التدبير الديدكتيكي ببناء وضعيات تعليمية- تعلمية تطبيقية في مدة معينة، وتدبيرها في مستوى دراسي معين أو ضمن مستويات دراسية مختلفة من مستويات المدرسة الابتدائية أو الإعدادية أو التأهيلية، إما داخل فصل دراسي أحادي، وإما داخل فصل دراسي مشترك اعتمادا على مجموعة من الوثائق والبرامج الرسمية،

باستعمال أشكال التنفيذ وفق مقاربات متنوعة ومختلفة، مثل: المقاربة الإبداعية، والمقاربة بالمضامين، والمقاربة بالأهداف، والمقاربة بالذكاءات المتعددة، والمقاربة بالملكات، والمقاربة بالكفايات و الإدماج...

ويعني هذا أن التدبير الديدكتيكي هو بناء الدرس في شكل وضعيات ديدكتيكية وإدماجية حسب مقاطع فضائية وزمانية معينة، بالتركيز على مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المعلم والمتعلم معا وفق طرائق بيداغوجية ووسائل ديدكتيكية معينة من خلال تمثل معايير ومؤشرات محددة في التقويم والمعالجة.

وعليه، ينصب التدبير الديدكتيكي على تدبير الفصل الدراسي، وتدبير التعلمات وفق مقاربات مختلفة. لذا، فمهمة تدبير الفصل الدراسي مهمة مركبة، تتطلب من المدرس قدرات متعددة سواء تعلق الأمر بتنظيم وضعيات التعلم أم بتدبير التعلمات أم بتحفيز المتعلمين أم بضبط القسم. وبالتالي، يشكل تدبير التعلمات جانبا من جوانب تدبير الفصل الدراسي.

ويهتم التدبير الديدكتيكي بالوضعيات التعليمية- التعلمية وفق مقاطعها المتنوعة والمختلفة كأن يكون مقطعا دراسيا ابتدائيا، أو وسطيا، أو نهائيا. كما ينبني هذا التدبير على فلسفة الأهداف والكفايات الإدماجية سواء أكانت نمائية أم مستعرضة، مع الانفتاح على تقنيات التربية الخاصة وعلوم التربية تخطيطا، وتنظيما، وتنسيقا، وقيادة، وتقويما.

وتتمثل أهداف التدبير الديدكتيكي في أجرأة الكفايات والأهداف في أرض الواقع التعلمي بتنفيذها وفق وضعيات ديدكتيكية مجسدة ، في شكل خطاطات مفصلة، وجذاذات مقطعية قابلة للتنفيذ والتطبيق. كما يهدف التدبير الديدكتيكي إلى بناء

وضعيات ديدكتيكية إجرائية وتطبيقية في شكل مقاطع تعليمية - تعلمية، تشمل مختلف أنشطة المعلم والمتعلم، وأنواع التقويم والمعالجة ، في إطار مكان محدد، وزمان معين. بمعنى أن التدبير ينصب على تنظيم مختلف العمليات الديدكتيكية في وضعيات إشكالية بسيطة ومعقدة في المدرسة الابتدائية أو غيرها من الأسلاك الدراسية ، سواء أكان ذلك في الأقسام الصفية الأحادية أم في الأقسام الصفية المتعددة والمشتركة. وغالبا، ما يتخذ التدبير طابع التخطيط والتنظيم وفق وضعيات إدماجية قابلة للتقويم والمعالجة والقياس والإشهاد في شكل مقاطع دراسية محددة ديدكتيكيا وإيقاعيا.

ويلاحظ أن للتدبير الديداكتيكي أهمية كبرى. وتتمثل هذه الأهمية الإستراتيجية في عقلنة العملية التعليمية - التعلمية، وربط التخطيط بالتنفيذ والتطبيق والتقويم، وتحويل التمثلات المجردة إلى مخططات عملية سلوكية، وأجرأة الكفايات والأهداف المسطرة تطبيقا وتنفيذا. كما أن التدبير آلية ضرورية لتحقيق الجودة الكمية والكيفية، وأداة ناجعة للتخلص من الاضطراب والعشوائية والعفوية. أضف إلى ذلك أن التدبير آلية مهمة لتحسين القيادة التربوية وتجويدها، وتنظيم العملية التعليمية- التعلمية وفق مقاييس منهجية علمية مقننة وموضوعية. ومن ثم، فالتدبير إدارة شاملة لجميع العمليات التي تعرفها العملية الديدكتيكية من بدايتها حتى نهايتها.

إذاً، ينبني التدبير الديدكتيكي على مجموعة من المرتكزات المنهجية التي يمكن حصرها في أنشطة المعلم وأنشطة المتعلم التي تقدم عبر مجموعة من المقاطع الدراسية (المقطع الاستهلالي، والمقطع التكويني، والمقطع النهائي)، والانطلاق من مجموعة من الأهداف والكفايات المسطرة، وتحديد فضاء التدبير، والتركيز على

الإيقاع الزمني تشخيصا وتكوينا ومعالجة، ورصد الوضعيات الديدكتيكية والإدماجية، وتنظيمها في شكل جذاذة دراسية تخطيطا وتطبيقا وتنفيذا، واختيار أنواع الطرائق البيداغوجية والوسائل الديدكتيكية التي تسعف المدرس والمتعلم معا في التعامل مع الوضعيات الكفائية وأنواع الوضعيات المقدمة الأخرى.

ويعني هذا كله أن التدبير يأتي بعد مرحلة التخطيط السنوي والمرحلي والديدكتيكي، وينصب اهتمامه على مجال التعلم ببلورة وضعيات التعلم ، وتبيان كيفيات إنجاز الدرس، وتحديد طرائق تدبير القسم، وذلك كله في علاقة جدلية بمجال التخطيط من جهة، ومجال التقويم والدعم من جهة أخرى.

وهكذا، يتطلب التدبير الديدكتيكي أن يتعرف المدرس إلى مختلف منهجيات التدريس في مختلف المستويات والأسلاك التعليمية (الابتدائي، والإعدادي، والثانوي) كأن يعرف منهجية القراءة، ومنهجية الخط والكتابة، ومنهجية التعبير، ومنهجية النحو والصرف والإملاء والشكل، ومنهجية المحفوظات، ومنهجية التربية الإسلامية، ومنهجية الوضعيات الإدماجية والتقويمية...و يعرف أيضا كيف تتوزع الحصص الدراسية وغلافها الزمني، ويعرف كذلك أنواع وضعيات التعلم من أجل تحديد الطرائق البيداغوجية والوسائل الديدكتيكية الملائمة لتقديم المقطع الدراسي أو مجموعة من المقاطع الديدكتيكية.

ومن جهة أخرى، يستلزم التدبير الديدكتيكي التعرف إلى تقنيات التنشيط والتواصل، وإعداد معينات ديدكتيكية ملائمة للمقطع (الموارد)، وتكييف مختلف التقنيات التنشيطية والتواصلية مع خصوصيات القسم (قسم حضري، وقسم مشترك، وقسم مكتظ...)، و تنويع تقنيات التواصل اللفظي وغير اللفظي، مع

التمركز حول المتعلم ، واستثارة قدراته الكفائية والإدماجية، والانطلاق من نظريات التعلم في أثناء عملية التدبير، وبناء الدرس، كالانطلاق - مثلا - من النظرية السلوكية، أو النظرية الجشطالتية، أو النظرية التكوينية لجان بياجيه، أو البيداغوجيا الفارقية، أو المقاربة اللاتوجيهية، أو البيداغوجيا المؤسساتية... ومن الضروري، أن يتعرف المدرس والمتعلم معا إلى مبادئ الإدماج، وطريقة إنجاز ملائمة للوضعية.أي: رصد مختلف معايير التقويم ، وتحديد مؤشراته ، ووضع خطط افتراضية للدعم والمعالجة والتصحيح.

وتراعى مجموعة من الشروط المهمة في التدبير الديدكتيكي ، ويمكن حصرها في الأنواع التالية:

❶مراعاة الشروط السوسيوتربوية (الأقسام الحضرية، والأقسام المكتظة، والأقسام المشتركة...)؛

❷ مراعاة خصوصيات التلاميذ النفسية والاجتماعية والاقتصادية على السواء؛

❸مراعاة الفوارق الفردية بتطبيق البيداغوجيا الفارقية؛

❹ مراعاة الإمكانيات البشرية والمادية والمالية والعدة الإدارية؛

❺الانطلاق من بيئة التلاميذ ومحيطهم النفسي والاجتماعي والثقافي والديني والسياسي والاقتصادي؛

❻احترام الإيقاعات الزمنية والتنظيمات المكانية والصفية؛

❼الالتزام بالمقررات الرسمية والتوجيهات الوزارية ؛

❽ تمثل فلسفة التربية التي تنتهجها الدولة كالانطلاق من المقاربة بالكفايات والإدماج - مثلا- ؛

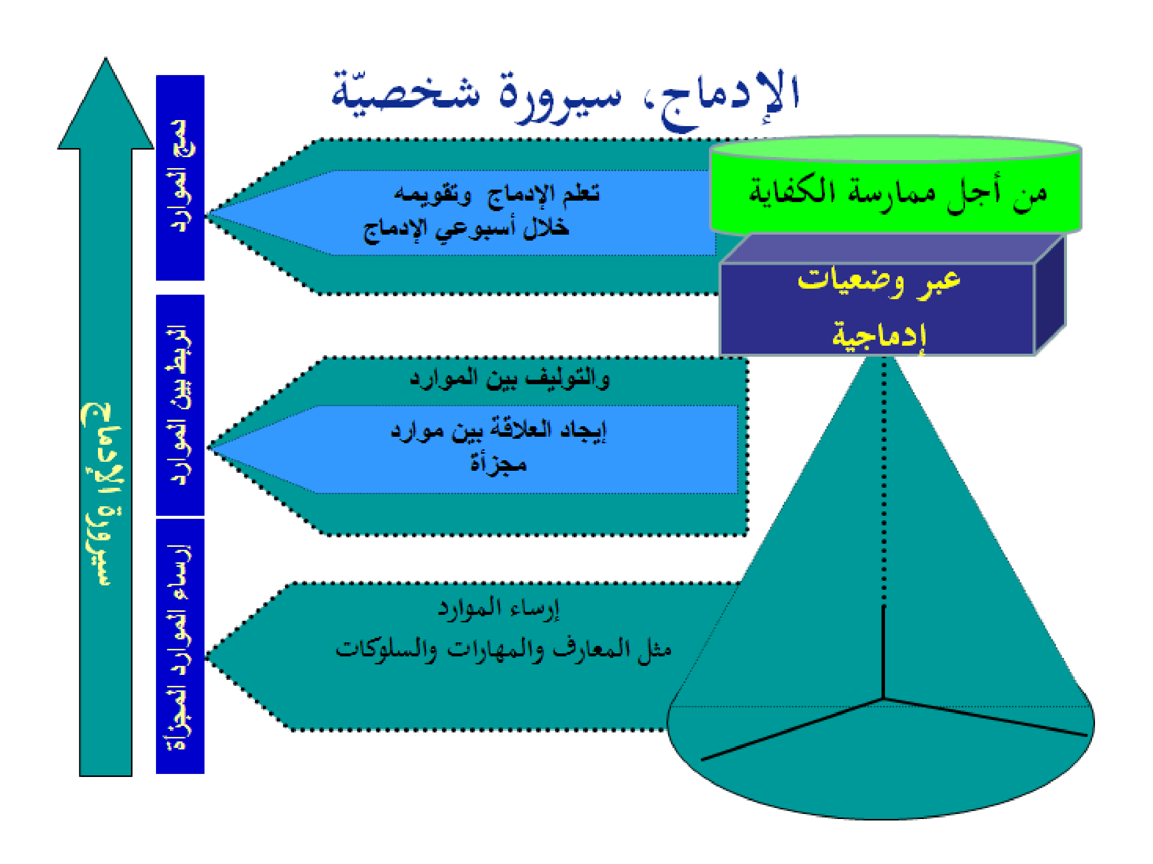
❾ العمل على تحقيق الجودة كما وكيفا؛

❿ ربط مخرجات التدبير الديدكتيكي بمدخلاته الرئيسية.

❷ تدبير الوضعيات الإدماجية:

من المعروف أن المدرس المدبر يقدم للمتعلم ثلاثة أنواع من الأنشطة الدراسية: أنشطة ديدكتيكية تعلمية أو ما يسمى أيضا بالموارد أو التعلمات، وترد في شكل معارف عقلية وذهنية، وقيم ومواقف وجدانية، ومهارات سلوكية حسية حركية. وهناك أيضا أنشطة موازية تكميلية تهدف إلى خدمة المتعلم تسلية وإفادة. وهناك كذلك الوضعيات الإدماجية التي توظف الأسناد المكتوبة والمصورة لحمل المتعلم على تعبئة الموارد التي اكتسبها في أثناء أسابيع تعلم الموارد.

ويستلزم تدبير الوضعية الإدماجية أن يقدم المدرس للتلميذ المتعلم مجموعة من الموارد في شكل وضعيات مركبة متنوعة بغية أن يستدمج كل مكتسباته المعرفية ومواقفه الوجدانية ومهاراته الحسية الحركية من أجل إيجاد حلول مناسبة لتلك الوضعيات المتدرجة في السهولة والصعوبة . وينتقل المتعلم إلى إنماء كفايته الشفوية أو الكتابية بإنجاز مجموعة من الوضعيات الإدماجية تعلما وتطبيقا، بعد مجموعة من أسابيع إرساء الموارد، والربط بين التعلمات توليفا وتقويما.



وبعد الانتهاء من الإدماج، يلتجئ المدرس إلى تقويم الكفايات المستهدفة وتصحيحها في ضوء معايير الدعم المناسبة من جهة، ومؤشرات التقويم الإدماجي من جهة أخرى، رغبة في إيجاد حلول علاجية داخلية وخارجية.

وهكذا،يعتمد المدرس في تدبير الوضعية الإدماجية على دفتر أو كراسة الوضعيات الإدماجية التي تتضمن مجموعة من الوضعيات،والأسناد،والصور الأيقونية،والوثائق الديدكتيكية المرفقة بمجموعة من التعليمات وسلم التنقيط. ومن جهة أخرى، هناك دليل الإدماج الذي يشتمل على بطاقات التمرير أو الاستثمار، وشبكات التحقق، وكذلك شبكات التصحيح.

وعليه، يستوجب تدبير الوضعية الإدماجية أربع مراحل متكاملة ومتتابعة هي:

أولا، فهم الوضعية الإدماجية عنوانا، وسياقا، وأسنادا، وصورا، ومقصودا، واستيعاب التعليمات بشكل جيد.

ثانيا، إنجاز العمل المطلوب باحترام تعليمات الوضعية، وإنجاز العمل كما هو مطلوب وموصوف، واستثمار الصور والوثائق بشكل جيد لخدمة الموضوع.

ثالثا، التحقق من جودة الإنتاج انطلاقا من مراعاة المواصفات، ومقارنة قيمة الإنتاج بالإنتاج المنتظر.

رابعا، المعالجة الداخلية والخارجية تقويما وتصحيحا ودعما من أجل تطوير الإنتاج. وهنا، يعتمد التصحيح الذاتي وتحسين الإنتاج.

وإليكم هذا الجدول الذي يوضع خطوات تدبير الوضعية الإدماجية بالشكل الواضح:

مرحلة فهم الوضعية	تقديم الوضعية باكتشافها وفهمها وملاحظة صورها والتفكير فيها باستحضار مختلف التمثلات التعلمية القائمة على العصف الذهني. وبعد ذلك، تقرأ الوضعية قراءة جهرية أو صامتة ، ثم يحلل العنوان ويناقش ، وتشرح بعض الكلمات الصعبة . كما تحلل الأسناد وتناقش أيضا من أجل استثمارها في أثناء الإنجاز. علاوة على قراءة

	التعلميات لفهم المطلوب.
مرحلة الإنجازوالإنتاج	يقوم الإنتاج على إعطاء مهلة للمتعلمين من أجل التفكير قبل الشروع في العمل، ثم إدماجهم في مجموعات ثنائية أو جماعية. وبعد ذلك، يكون الإنتاج فرديا. ثم، يلتزم المتعلم بالتعليمات والمواصفات المطلوبة والمتوخاة من إنجاز الوضعية.
مرحلة التحقق	يتحقق المدرس من مدى تمكن المتعلم من الكفاية الإدماجية بتقييم المنتج ،وتبيان مواطن الضعف والقوة بتقويم الأعمال وتصحيحها، وتثمينها وفق المعايير والتعليمات المرصودة . وينتقل المتعلم إلى التحقق أو التقويم الذاتي بمقارنة عمله بالمعايير المطلوبة.
مرحلة المعالجة	يمكن الحديث عن معالجة ديدكتيكية، ومعالجة نفسية، ومعالجة اجتماعية. ويعني هذا أن

	المدرس يرصد معوقات التعلم وصعوباته، بتبيان أسباب تعثر نماء الكفاية لدى المتعلم، وتشخيص الأخطاء ، والتثبت من صحة التشخيص، واقتراح أنشطة علاجية، بتطبيق بيداغوجيا الخطإ والبيداغوجيا الفارقية...

وتعتمد مرحلة تدبير الوضعية على شبكة التمرير أو بطاقة الاستثمار أو جذاذة توظيف الوضعية (Fiche d'exploitation de la situation)، وهي تلك الشبكة التي تستعمل لمصاحبة المتعلم خلال الإنجاز قصد تدبير محكم لتعلم حل الوضعية الإدماجية بفهم هذه الوضعية، ومعرفة المهام، وإنجاز المطلوب وفق مواصفات الإنتاج المنتظر.

ويقصد ببطاقة تمرير وضعية أو بطاقة استثمار تلك البطاقة التي تتضمن توضيحات وتفسيرات تشرح للمتعلم كيفية تمرير الوضعية وسبل استثمارها. وأكثر من هذا، فهي خارطة طريق منهجية يرافق بها الأستاذ التلاميذ في مختلف مراحل إنجاز الوضعيات.

وبتعبير آخر، فهي أداة إجرائية تساعد المتعلم على " تدبير الوضعيات الإدماجية حسب الهدف (تعلم الإدماج: الوضعية الأولى، وتقويم تعلم الإدماج : الوضعية الثانية) ، وخصوصية المادة (شفوية /كتابية)، وأنساق التعلم تفاديا للسقوط في

النمطية، ودون تفكيك مكونات الوضعية أو الموارد المراد تعبئتها اجتنابا للتعامل مع التعليمة كمجرد تمرين.[194]"

وتستند شبكة استثمار الوضعيات المتعلقة بوضعية تعلم الإدماج (الوضعية الأولى)إلى مجموعة من المحطات:

❶ المحطة الأولى تعنى **بتقديم الوضعية** بمشاهدتها وقراءة العنوان بغية الفهم والإنجاز، وقراءة التعليمات لفهم المهمة ومواصفات الإنتاج المنتظر، والتحقق من فهم المتعلمين للمهمة المطلوبة إنجازها، بالتعبير عن ذلك بلغتهم وأسلوبهم الشخصي، وتدوين مواصفات الإنتاج المنتظر على السبورة بلغة واضحة وبسيطة.

❷ المحطة الثانية تتعلق **بإنجاز المهمة** ، وإعطاء مهلة للمتعلمين من أجل التفكير، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات، والحث على العمل الفردي، والمرور بين صفوف التلاميذ لتشجيعهم وتحفيزهم على العمل، والتوقف عند الإيجابيات وتثمينها، وتصحيح التعثرات بشكل فوري وذاتي من خلال نصح المتعلمين بالالتزام بالمواصفات المنصوص عليها في السبورة.

❸ المحطة الثالثة تتعلق **بالتحقق والمعالجة**؛ إذ يختار المدرس مجموعة من الإنتاجات لمدارستها ، ويدعو المتعلمين إلى التحقق الذاتي بالعودة إلى مواصفات الإنتاج المنتظر، ويحثهم أيضا على التحقق الجماعي انطلاقا من مواصفات الإنتاج المنتظر. ومن ثم، يدلي بحكمه على مطابقة الإنتاج للمواصفات، ويدون الصعوبات

---

[194]- وزارة التربية الوطنية: **دليل الإدماج، المستوى الثالث من التعليم الابتدائي**، مطبعة الأحداث، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010م، ص:3.

التي تحتاج إلى معالجة مركزة. وبعد ذلك، يهيء المدرس أنشطة للدعم والمعالجة حسب الحاجة، ثم يقوم أثر المعالجة.

أما فيما يخص وضعية التقويم (الوضعية الثانية)، فهناك المحطات الثلاث نفسها بتلك المواصفات نفسها التي رأيناها في الوضعية الأولى.

وعليه، تنبني بطاقة التمرير أو جذاذة الاستثمار والتوظيف على مكونين منهجيين هما: اختيار المعلومات، ومعالجة المعلومات. ويكون اختيار المعلومات بالقراءة الأولية، وتوضيح العوائق (دلالات الكلمات والعبارات) ، وشرح المفاهيم العلمية(التوضيحات والأسناد)، وتحديد المطلوب من قبل المتعلمين، وتحديد الموارد المستعملة من قبل المتعلمين.

وتكون معالجة المعلومات بالعمل في نطاق المجموعات(التذكير بتوظيف المعلومات والموارد السابقة، والارتكان إلى المعالجة الجماعية بتشجيع المنتوج الفردي، ومتابعة عمل المجموعات برصد نوع التعثر)، أو بطريقة فردية (التذكير بتوظيف المعطيات والموارد السابقة لحل الوضعية، والتذكير بالمنتج الفردي، ومتابعة عمل الفرد برصد تعثره، وتحديد طبيعته، وطريقة معالجته).

شبكة استثمار الوضعيات[195]

المحطات	المدرس	المتعلم
وضعية تعلم الإدماج: الوضعية الأولى		
المحطات	**المدرس**	**المتعلم**
المحطة1:	... يطلب مشاهدة الوضعية؛	... يستخرج من العنوان

[195]- وزارة التربية الوطنية: **دليل الإدماج، المستوى الثالث من التعليم الابتدائي**، ص:6.

تقديم الوضعية	... يطلب قراءة العنوان أو يقرأ العنوان من أجل استخراج البيانات المساعدة على الفهم فالإنجاز؛ ... قراءة السياق أو يقرأ السياق من أجل استخراج البيانات المساعدة على الفهم والإنجاز؛ ... يحث على استثمار الأسناد قصد استخراج البيانات المساعدة على الفهم والإنجاز؛ ... يحث على قراءة التعليمات، أو يقرأ التعليمات من أجل فهم المهمة ومواصفات الإنتاج المنتظر؛ ... يتحقق من أن المتعلمين فهموا جيدا المهمة المراد إنجازها من خلال التعبير عن ذلك بلغتهم وبأسلوبهم؛ ... يدون على السبورة بلغة	بيانت مساعدة على الفهم والإنجاز؛ ...يستخرج من السياق بيانات مساعدة على الفهم والإنجاز؛ ...يستخرج من الأسناد بيانات مساعدة على الفهم والإنجاز؛ ...يحدد بعباراته المهمة المطلوبة؛ ...يحدد بعباراته مواصفات الإنتاج المنتظر.

	مبسطة مواصفات الإنتاج المنتظر.	
المحطة2: **إنجاز المهمة**	...يعطي مهلة للتفكير الفردي؛ ...يدعو إلى التقاسم في مجموعات صغرى؛ ...يحث على العمل الفردي؛ ...يمر بين المتعلمين لتثمين ما أنجزوا وللمساعدة على التصحيح الذاتي والفوري؛ ...يحث على الالتزام بالمواصفات المنصوص عليها في السبورة.	...يفكر في الإنتاج ويدون رؤوس أقلام إن كان قادرا على الكتابة؛ ...يتقاسم الأفكار مع زملائه من أجل إنجاز المهمة؛ ...ينجز العمل بمفرده.
المحطة3: **التحقق والمعالجة**	...حسب كثافة الفصل ، يطلب من المتعلمين تقديم إنتاجهم أو يختار إنتاجات تمثل مختلف الأوجه المعبرة عن إنتاجات الفصل؛ ... يحث على التحقق الذاتي بالعودة إلى مواصفات الإنتاج المنتظر؛	...يقدم إنتاجه؛ ...يقوم إنتاجه انطلاقا من المواصفات المنصوص عليها ، ويحلل طريقة إنجازه للوقوف على الخطأ ومصدره؛ ...يقوم إنتاج زملائه بالعودة إلى مواصفات الإنتاج المنتظر؛

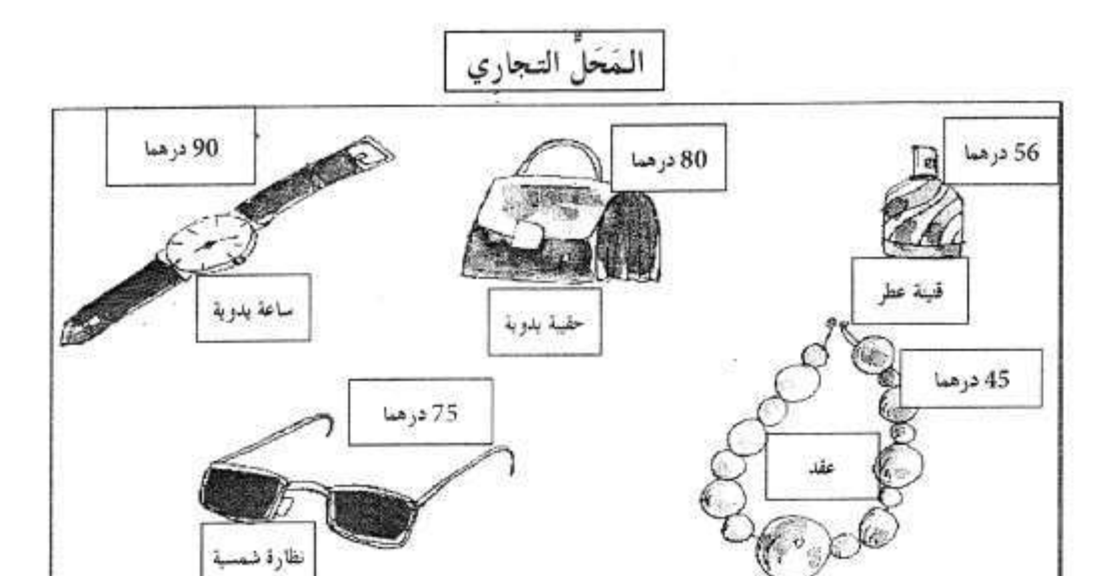
	...يحث على التحقق الجماعي بالعودة إلى مواصفات الإنتاج المنتظر؛ ...يدلي بحكمه على مطابقة الإنتاج للمواصفات؛ ...يدون الصعوبات التي تحتاج إلى معالجة مركزة؛ ...يعد أنشطة للمعالجة حسب الحاجة؛ ...يعالج جسب الحاجة؛ ...يقوم أثر المعالجة (تطوير الإنتاج/ وضعية 3)	...ينجز أنشطة العلاج؛ ...يطور إنتاجه أو يحل وضعية3.

❸تدبيروضعية إدماجية:

الرياضيات	المستوى 1	الكفاية 1	المرحلة 3	الوضعية 2

عِيدُ الأمّ

ادَّخَرْتَ 50 دِرْهَماً وَادَّخَرَتْ أُخْتُكَ 50 دِرْهَماً، قَرَّرْتُمَا شِرَاءَ هَدِيَّة لِأُمِّكُمَا. كَلَّفَكُمَا أَبُوكُمَا بِاخْتِيَارِ الْهَدِيَّةِ وَالْقِيَامِ بِالْحِسَابَاتِ الضَّرُورِيَّةِ.



التعليمات:

أَخْبِرْ أَبَاكَ عَنْ:

1- ثَمَنِ أَغْلَى هَدِيَّةٍ فِي الْمَحَلِّ التِجارِيِّ؛

2- الْمُقَارَنَةِ بَيْنَ ثَمَنِ السَّاعَةِ الْيَدَوِيَّةِ وَالْمَبْلَغِ الَّذِي ادَّخَرْتُمَاهُ؛

3- أَغْلَى هَدِيَّةٍ يُمْكِنُكُمَا تَقْدِيمُهَا لِلأُمِّ بِالْمَبْلَغِ الْمُتَوَفِّرِ لَدَيْكُمَا.

	م1	م2	م3
ت1	1\	2\	1\
ت2	1\	2\	
ت3	1\	2\	
	3\	6\	1\

3/ تقويم الوضعيات :

لايمكن إدراك مرحلة تقويم الوضعيات إلا بتعريف التقويم، وتبيان المعايير والمؤشرات، وتحديد سبل المعالجة على النحو التالي:

❶مفهوم التقويم:

التقويم هو أهم عملية إجرائية في العملية التعليمية- التعلمية؛ لأنه هو الذي يحكم على مدى تحقق الهدف أو الكفاية، أو هو معيار إجرائي نستعين به للتثبت من تحكم المتعلم في الكفاية المستهدفة أو الأساسية أو النوعية أو المستعرضة، والتأكد كذلك من مدى تمكنه من حصيلة الموارد والمعارف والمهارات والدرايات التي اكتسبها بطريقة مستضمرة عبر سيرورة التعلم.

وإذا كان التقويم التقليدي يعنى بقياس المعارف ، والاهتمام بالكم، والتثبت من قدرات الحفظ والاستيعاب لدى المتعلم؛ فإن التقويم الإدماجي يهتم بتقويم القدرات الكفائية لدى المتعلم بوضعه أمام وضعيات إشكالية صعبة ومعقدة من أجل أن يجد لها حلولا ناجعة، وتكون تلك الوضعيات مستمدة من الحياة اليومية أو الواقعية أو الحياة المدرسية. ويعني هذا أن المتعلم يتعلم الحياة عبر الحياة ذاتها. ومن هنا، فالتقويم الإدماجي هو السبيل المنهجي للحكم على المتعلم المتمكن أو الكفء أو المؤهل، والحكم أيضا على المنظومة التربوية والديدكتيكية، وتقويم مستوى التعليم في وطننا العربي مقارنة بالتعليم في الدول الغربية أو الدول المتقدمة والنامية . ومن هنا، لايمكن الحديث عن التقويم الإدماجي إلا بالحديث عن المقاربة بالكفايات.

ومن باب التذكير يمكن الحديث عن أنواع عدة من التقويم ، مثل: التقويم التشخيصي، والتقويم القبلي، والتقويم التكويني، والتقويم الإجمالي، والتقويم الإشهادي، والتقويم المستمر، والتقويم الإعلامي، والتقويم الذاتي. وما يهمنا في هذا الموضوع هو التوقف عند التقويم الإدماجي الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بالتقويم الكفائي.

❷ **المعايير والمؤشرات:**

يهدف التقويم الكفائي إلى قياس القدرات الكفائية لمتعلم ما وفق وضعيات معقدة ومركبة محددة . وتعمل على تقويم أو تقدير مختلف القدرات لدى المتعلم في أثناء استدماجه لموارده التعلمية بغية حل الوضعيات - المشكلات. لذا، يسمى هذا التقويم أيضا بالتقويم الإدماجي. ويهدف هذا التقويم إلى تطوير الكفايات النمائية، وقياس قدرات المتعلمين في أثناء حلهم للوضعيات-المشكلات.

ويستند هذا التقويم إلى مجموعة من المعايير التي نحصرها فيما يلي:

➢ **معيار الملاءمة** : ملاءمة الحل للمشكل الموضوع.

➢ **معيار التصحيح**: يعني صحة الأجوبة المقترحة في علاقتها مع الوضعية - المشكلة. أي: أن تكون الموارد الموظفة منسجمة مع الوضعية-المشكلة، و يكون التصحيح واضحا ودقيقا، فيه نوع من العدالة، والمصداقية، والإنصاف، والمساواة.

➢ **معيار الإتقان أو الكمال**: أن يكون حل الوضعية مكتملا وشاملا لجميع عناصر الوضعية- المشكلة.

➢ **معيار الأصالة**: يتمثل في اقتراح أفكار شخصية جديدة لحل الوضعية-المشكلة.

أما عن المبادئ الأساسية لتقويم الكفايات، فتتمثل في ترابط الوضعيات بالسياق ، وتوظيف جميع المعارف والموارد المستعرضة لحل الوضعية المشكلة، و الاعتماد على وضعيات - مشكلات، أو وضعيات معقدة ومركبة وجديدة.

وقد يتطلب حل وضعية ما مشاركة ثنائية تجمع المتعلم وزميله في الفصل الدراسي أو متعددة يشارك فيها بعض المتعلمين. ويستند التصحيح إلى إستراتيجيات معرفية وميتامعرفية لرصد الأخطاء ومعالجتها.

وللتوضيح أكثر ترتبط بيداغوجيا الإدماج بالبلجيكي روجرز كزافيي (**Xavier Roegiers**)[196]، وتهدف إلى تطوير الكفايات في التعليم الابتدائي والإعدادي والعالي بإعطاء معنى للتعلمات. ومن ثم، كان التقويم ينصب على المعارف والإنتاج دون الاهتمام بالكفايات. ومن ثم، تساعد هذه الطريقة على النجاح والتفوق والتميز، بتمهير المتعلم بمجموعة من الكفايات الإدماجية التي تسعفه في حل مشاكل الواقع. وللتمثيل: حينما نقول من الضروري أن نحمي البيئة، فهذا هدف عام، لا يمكن تقويمه بشكل من الأشكال.لكن حينما نضع هذا الهدف في شكل وضعية بالتركيز على الأسباب والحلول، يمكن الحديث آنذاك عن وضعية مشكلة هادفة وبناءة. وبالتالي، لايمكن أن تتعدى الكفايات ثلاثا في السنة في تخصص معين، وإذا تعدينا ذلك، فسنلتجئ إلى التقطيع وتجزيء المحتويات أكثر فأكثر.

---

[196]- ROEGIERS, X : **Des situations pour intégrer les acquis**. Bruxelles : De Boeck Université, 2003.

و لابد أن يكون التقويم عبارة عن وضعيات معقدة ومركبة من أجل التثبت من مدى تملك المتعلم للكفايات الحقيقية، ولابد أن توضع تلك الوضعيات في سياقات واقعية حية بتقديم مجموعة من الصور والأسناد والبيانات لمعالجتها. ويترتب عن ذلك صدق التقويم وثباته. وهذا ما يسمى ببيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفايات الأساسية.

وبناء على ما سبق، ننتظر من المتعلم إجابات أصيلة ومبدعة لحل وضعية ما، ولابد من تقويم ما أنتجه المتعلم في ضوء مجموعة من المعايير التي يسميها روجرز مؤشرات التصحيح (critères de correction). ومن ثم، فمعيار التصحيح هو ذلك المؤشر الذي ينبغي مراعاته في إنتاج التلميذ، مثل: الإنتاج الواضح الدقيق، والإنتاج المنسجم، والإنتاج الأصيل....إذاً، فالمؤشر هو وجهة نظر من خلالها نقوم عملا ما. فإذا أردنا أن نقوم لاعبا رياضيا ما، فقد نركز على الأناقة، وجودة اللعب، وانسجام الفريق، والإنتاجية.

ومن أهم مؤشرات التقويم **المؤشر الأدنى** (Critère minimal) ومؤشر الإتقان. فمؤشر الأدنى هو الذي يحدد بعض الشروط لتحقيق كفاية ما كأن نقول بأن السباح الكفء هو الذي لا يغرق. وبالتالي، يحافظ على توازنه. أما إذا أضفنا كفايات أخرى، مثل: السرعة، وشدة الحركة ، والأناقة، واحترام القواعد، فإننا ننتقل إلى **مؤشر الإتقان(critère de perfectionnement).**

ولابد من التقليل من المؤشرات الدنيوية وإلا سنكون قساة مع المتعلمين حينما تتضخم هذه المؤشرات التقويمية. ويعني هذا أن التقويم لايبنى على محك الأخطاء،

بل يبنى على قياس الكفايات المهارية، فليس هناك من لا يخطئ، ولا يعقل أن يكون الخطأ هو المعيار الوحيد للتقويم .

ويمكن الاستعانة، في أثناء التقويم الإدماجي، بقاعدة دوكيتيل (De Ketele) التي تسمى بقاعدة 3/2 . بمعنى أن نسبة النجاح الكفائي هو الإجابة عن وضعيتين من ثلاث وضعيات.[197] ولابد من الاحتكام أولا إلى المؤشر الأدنى بدلا من الاحتكام إلى مؤشر الإتقان التكميلي.

ولابد أن تكون معايير مؤشر الأدنى مستقلة عن بعضها البعض، فلا يعقل أن تكون الأسئلة مترابطة ومتتابعة ومتناسلة؛ لأننا لن نكون منصفين في تقويمنا للمتعلمين؛ بل لابد أن تكون الأسئلة منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض لكي تكون هناك حظوظ متوفرة أمام المتعلم. علاوة على وجود معيار الانسجام الذي يستلزم ترابط أجزاء الموضوع منهجيا ومنطقيا، ومعيار الملاءمة الذي يعني تلاؤم أجوبة المتعلم مع تعليمات الوضعية ومعطياتها، ومعيار الاستعمال السليم لتقنيات التخصص، ومعيار الاتساق الداخلي. وبطبيعة الحال، هذا له علاقة بالكفاية الأساسية والكفاية النوعية.

وعليه، يتضمن اختبار التقويم ثلاثة شروط هي:

❶ أن يتلاءم التقويم مع الكفايات المطلوبة تقويمها.

❷ أن تكون الكفايات دالة ومحفزة على العمل.

---

[197] - DE KETELE, J.M : L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ? **Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation**, 23,1996, p. 17-36.

❸ أن تنصب الكفايات على قيم إيجابية كالمواطنة وحماية البيئة مثلا[198].

كما يبنى الاختبار الإدماجي عبر مجموعة من المحطات على النحو التالي:

◆تحديد الكفايات التي ينبغي تقويمها.

◆بناء وضعية أو وضعيتين جديدتين ملائمتين للكفاية.

◆وضع معايير التقويم المستقلة بشكل واضح ودقيق في ضوء قاعدة 2/ 3.

◆ كتابة الأسناد والتعليمات لكي تكون المهمة التي ينبغي إنجازها من قبل المتعلم واضحة.

◆ تحديد مؤشرات التصحيح التي سيعتمد عليها المدرس حين تصحيح ورقة الاختبار.

◆ وضع شبكة التصحيح.

وعليه، فمن الأفضل والأجدى الاكتفاء بوضعية واحدة أو وضعيتين على الأقل، وعدم تقسيم التعليمات إلى أسئلة فرعية جزئية متعددة، يجعل المتعلم أمام صعوبات معرفية ومنهجية؛ بسبب تعدد الأسئلة التي قد تكون متشابهة وتابعة للتعليمة الأولى أو الثانية أو الثالثة. بمعنى بناء أسئلة مستقلة هادفة وناجعة. ولابد من تجذير الوضعية داخل سياقها التداولي، وتكون وضعية جديدة، ويكون الإنتاج أصيلا. كما يجب الابتعاد عن نصوص ووثائق وأسناد معروفة، فلابد أن تكون جديدة وموضوعة ضمن سياق جديد.

---

198 -ROEGIERS, X. : **Des situations pour intégrer les acquis**. Bruxelles : De Boeck Université, 2003.

وتقوم المؤشرات بدور مهم في توفير تصحيح عادل ومنصف ، فقد يكون مؤشرا كيفيا كأن نطالب المتعلم بتوظيف أفعال أو صفات أو أحوال أو تشابيه أو استعارات في وصفه، وقد يكون مؤشرا كميا حينما نطالب المتعلم على مستوى التركيب بتوظيف ثلثي من الجمل صحيحة لكي ينال 2 / 3.

وعليه، فللتقويم الخاضع للمعايير والمؤشرات فوائد مهمة - حسب روجرز - هي[199]:

❶ **تكون النقط عادلة.** بمعنى أن التقويم ينصب - هنا- على الكفايات. ومن ثم، فكثير من الراسبين في التربة التقليدية قد يكونوا ناجحين، وكم من ناجح يستحق الإخفاق في النظرية الجديدة مادام الهدف هو التركيز على الكفايات والقدرات المهارية، وليس على المعلومات وكثرة المعارف.

❷ **تثمين النقط الإيجابية** بتقويم العناصر الأساسية ، وإظهار مواطن القوة والعناصر الإيجابية في إنتاجات المتعلمين.

❸ **تحديد هوية التلميذ الذي يستحق النجاح أو الإخفاق.**

وعليه، لابد من تخفيض مؤشرات التقويم لتحقيق مدرسة النجاح، والأمل، والإنصاف، والمساواة. فكلما زادت معايير التقويم، ضاع التلميذ بين هذه المؤشرات. وبالتالي، لا يستطيع التحكم في الأجوبة المتعددة. لذا، فلابد من الاكتفاء بمؤشرين أو ثلاثة. كما يمكن الاكتفاء بكفايتين أو ثلاث كفايات أساسية. وكلما أكثرنا من مؤشرات التقويم، خاصة إذا كانت مؤشرات تابعة وغير مستقلة، فإننا نرتكب ظلما في حق المتعلم الذي نعاقبه مرات متعددة على الخطإ نفسه. ومن الأفضل كذلك أن

---

[199]- ROEGIERS, X : **L'école et l'évaluation**. Bruxelles: De Boeck Université, 2004.

يعرف المتعلم معايير التقويم لكي يستأنس بها، فيعطي كل ما لديه . و بالتالي، يمكن أن يلتجئ إلى التقويم الذاتي.

وتأسيسا على ما سبق، يعتمد التقويم الإدماجي على تسطير وضعية معينة مرتبطة بمواردها وسندها وحاملها وتعليماتها ومعاييرها ومؤشراتها التقويمية. بالإضافة إلى وضع شبكات التمرير، والتحقق، والمعالجة، والدعم، والاستدراك.

3/ التقويم بالمعالجة (Remédiation):

تعد المعالجة الطريقة التي تدفع المتعلم إلى تحقيق النجاح الدراسي. ويلتجئ إليها المدرس بعد الانتهاء من عملية تصحيح الفروض أو الاختبارات والامتحانات والروائز بغية تشخيص مواطن الضعف والقوة، بتمثل المعالجة الداخلية التربوية والديدكتيكية ، والأخذ بالمعالجة الخارجية ذات الطابعين النفسي والاجتماعي. بمعنى أن المعالجة تهدف إلى اكتشاف الأخطاء وتشخيصها ووصفها، وتقديم معالجة إجرائية ناجعة. ومن ثم، تستند المعالجة الديدكتيكية إلى أربع مراحل:

❶ الكشف عن الأخطاء.

❷ وصف الأخطاء.

❸ البحث عن مصادر الخطإ.

❹ تهيء عدة المعالجة.

ويعني هذا أن المصحح أو المقوم يبدأ بتحديد الأخطاء التي ارتكبها المتعلم في موضوعه حسب سياقها ومظانها. وبعد ذلك، يصف الأخطاء المرصودة في الإنتاج الشخصي، فيصنفها إلى أنواع، مثل: أخطاء صوتية، وأخطاء إملائية، وأخطاء

صرفية، وأخطاء دلالية، وأخطاء تركيبية، وأخطاء تداولية...وبالتالي، يحدد مواطن الضعف والقوة لدى المتعلم، بالبحث عن أسباب هذه الأخطاء، متسائلا عن مصدرها: هل ترجع إلى مصدر داخلي ديدكتيكي وتربوي أم إلى مصدر خارجي نفسي واجتماعي؟! بمعنى البحث عن عوامل ذاتية وموضوعية.

وفي الأخير، يقترح مجموعة من الإستراتيجيات لتجاوز هذه الأخطاء والنواقص والتعثرات التي قد ترتبط بالمدرس أو المتعلم أو بالنظام التربوي العام. ولا تتم المعالجة إلا إذا تكرر الخطأ مرات عدة.أما الذي يقوم بالمعالجة، فقد يكون المدرس نفسه، أو المتعلم نفسه في إطار التصحيح الذاتي، أو تلميذ آخر ، أو قد يكون أخصائيا نفسانيا، أو أخصائيا اجتماعيا، أو ملحقا إداريا أو تربويا ، وقد يلتجئ كذلك إلى وسائل الإعلام والسجلات الذاتية والبرامج الرقمية...

ومن أهم الإستراتيجيات في المعالجة أنه يمكن الاعتماد على:

❶ التغذية الراجعة أو الفيدباك لتصحيح العملية الديدكتيكية، وسد ثغراتها المختلفة والمتنوعة، وتفادي نواقصها وعيوبها سواء أقام بتلك التغذية الراجعة المدرس أم التلميذ نفسه اعتمادا على أدلة التصحيح.

❷ المعالجة بالتكرار أو بالعمليات التكميلية.أي: بمراجعة المكتسبات السابقة، وإضافة تمارين تكميلية مساعدة للتقوية وتثبيت المعارف والقواعد الأساسية.

❸ تمثل منهجيات تعلمية جديدة كمنهجية الإدماج، ومنهجية الاستكشاف، والاعتماد على التعلم الذاتي، وتمثل التعلم النسقي.

❹ إجراء تغييرات في العوامل الأساسية[200] كتوفير الحياة المدرسية داخل المؤسسة، وإعادة توجيه المتعلم من جديد، وتغيير فضاء المدرسة، وخلق أجواء مؤسساتية ديمقراطية ، والاستعانة بالأسرة أو علماء النفس والاجتماع والطب لتغيير العوامل السلبية التي يعيشها المتعلم في ظلها.

وخلاصة القول، يتبين لنا - مما سلف ذكره- أن التقويم الإدماجي تقويم تربوي وديدكتيكي جديد جاء لتعميق مكتسبات بيداغوجيا الكفايات. ومن هنا، لايمكن الحديث عن التقويم الإدماجي إلا باستحضار الوضعيات الإدماجية بأسنادها ومعلوماتها ووثائقها وصورها وتعليماتها ومعاييرها ومؤشراتها. وإذا كان التقويم الكلاسيكي يعتمد على معيار الإتقان كثيرا، ويحاكم المتعلم على أخطائه بقسوة؛ فإن التقويم الإدماجي يهتم بمعايير أساسية مستهدفة هي: معيار الملاءمة، ومعيار الانسجام، ومعيار الاستخدام السليم لأدوات المادة. ويعني هذا أن معيار الحد الأدنى يرجح على معيار الإتقان والجودة. ولايمكن الحديث أيضا عن المعايير إلا بالحديث عن المؤشرات الكمية والكيفية التي تتحكم في تلك المعايير بنوع من الدقة الإجرائية.

ولاينحصر التقويم الإدماجي فيما هو نظري، بل هو عبارة عن ممارسة تقويمية عملية؛ إذ يعتمد- إجرائيا- على دليل الإدماج الذي يتمثل في كراسة الوضعيات الإدماجية، وشبكة التمرير والاستثمار، وشبكة التحقق، وشبكة التصحيح. وبعد هذه الشبكات المتكاملة والمتجاورة فيما بينها، تحضر عملية المعالجة الديدكتيكية ، والمعالجة النفسية ، والمعالجة الاجماعية.

---

[200]- انظر: <u>**بيداغوجيا الإدماج، بيداغوجيا الإدماج**</u>، ترجمة: لحسن بوتكلاي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، 2009م، ص:129.

وفي الخاتمة، يتبين لنا - مما سلف ذكره- أن ثمة وضعيات ديدكتيكية تعلمية مرتبطة بإرساء الموارد الجديدة ، ويكون الهدف منها هو الاستكشاف والتعلم والإدماج الجزئي.ومن جهة أخرى، هناك وضعيات تعلمية غير ديدكتيكية ؛لأنها لاترتبط بالفضاء الديدكتيكي، ولاتخضع للتعاقد القائم على المدرس والمتعلم، وتكون خارج الوسط التعلمي والدراسي. ومن ناحية أخرى هناك وضعيات إدماجية ، قد يكون الهدف منها الإدماج بتعبئة الموارد المكتسبة والمخزنة بهدف إدماجها لحل الوضعية- المشكلة، أو يكون الهدف منها تقويم القدرة على الإدماج.

ولايمكن تدريس الوضعيات الإدماجية وتعلمها إلا باتباع ثلاث مراحل رئيسة هي: مرحلة تخطيط الوضعيات، ومرحلة تدبير الوضعيات، ومرحلة تقويم الوضعيات.

الفصل العاشر:

بناء الوضعيات التقويمية والإدماجية

نعني بالوضعيات التعلمية أو الديدكتيكية تلك الوضعيات التعلمية المرتبطة بالوسط الديدكتيكي الذي يشمل المدرس والمتعلم والمعرفة ضمن المثلث الديكتيكي.ومن ثم، تتضمن تلك الوضعيات الديدكتيكية مسائل في شكل مواضيع مرتبطة بسياقاتها التربوية والدراسية . وغالبا، ما تكون بمثابة مشاكل وعوائق تعلمية تستلزم أن يجد لها المتعلم الحلول الكفائية والذكائية المناسبة.ومن ثم، تساعد الوضعيات الديدكتيكية على نماء التعلمات وبنائها بشكل جيد ومفيد ومثمر بعيدا عن المسائل التقليدية المباشرة والمنفصلة عن سياقاتها الواقعية والتعلمية.

أولا، مفهوم الوضعية - المسألة :

الوضعية المسألة ، أو الوضعية المشكلة، هي تلك الوضعية العائق التي يجابهها الفرد أو المتعلم في حياته الطبيعية، أو المهنية، أو الدراسية . وتتضمن تلك الوضعية مشكلة (عائقا)، وموضوعا، وسياقا، وهدفا . ومن ثم، فهي تتميز بكونها دالة ومعقدة وصعبة للغاية تستلزم أن نجد لها الحلول المناسبة. وليست الوضعية المسألة هي تلك المسألة القديمة التي ترتبط بالتربية التقليدية، وتعنى بما هو معرفي من جهة، وماهو كمي من جهة أخرى. وتكون في شكل أسئلة مباشرة منفصلة عن سياقها التربوي والمجتمعي، وتستهدف الحفظ والاستظهار، ولاتساعد المتعلم على بناء معارفه الذاتية، أو اكتساب القدرات والكفايات والمهارات والمواقف الحقيقية.ومن هنا، " يثير مفهوم المسألة المعروف جدا في هذه المواد الدراسية شيئا ما منفصل عن الحياة، ويبعث على الملل، وفارغ من المعنى، ويكون أقرب إلى تطبيق عادي منه إلى

وضعية مسألة حقيقية مسيقة ومثيرة للاهتمام وحاملة لمعنى بالنسبة للتلميذ.إنها مسألة نية لكنها تبقى كذلك مسألة صياغة."[201]

ويعني هذا كله أن الوضعيات المطلوبة في بيداغوجيا الإدماج هي تلك الوضعيات التي تثير صعوبات وتحديات وعوائق، وتتطلب من المتعلم أن يدمج مختلف كفاياته وقدراته وموارده ليجد لها الحلول المناسبة .

ثانيا، أنواع الوضعيات- المسألة:

هناك وضعيات يعيشها الإنسان في حياته الطبيعية تسمى **بالوضعيات الطبيعية** كأن تكون **وضعيات حياتية** تتمثل في مواجهة الإنسان لمجموعة من العوائق والمشاكل في حياته تستوجب منه أن يجد لها حلولا، أو **وضعيات مهنية** يصادفها الإنسان في حياته المهنية كإيجاد حل لعطب الآلة بالنسبة للمهندس. ومن جهة أخرى، هناك **وضعيات بنائية تعليمية** وتربوية تقدم للمتعلم من أجل إيجاد مختلف الحلول الملائمة للتحقق من مدى اكتساب الكفاية النمائية أو النوعية.أي: للوضعية المسألة في الإطار المدرسي وظيفة محددة .إنها تكون في خدمة التعلمات الجديدة التي تتحقق من خلال عائق أو عدة عوائق على التلاميذ تجاوزها[202]. وفي هذا، يقول روجي كسافي(Roger Xzavier):

" الوضعية المسألة، بشكل عام، وضعية تجيب عن إشكال مطروح.وفي الحياة اليومية، تملى الوضعيات المسائل من قبل الأحداث التي يواجهها كل شخص يوميا؛

---

[201]- روجر كزافي: <u>**التدريس بالكفايات، وضعيات لإدماج المكتسبات**</u>، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدرا ابليضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2007م، ص:19.

[202]- روجر كزافي: <u>**التدريس بالكفايات، وضعيات لإدماج المكتسبات**</u>، ص:12.

كما هو الشأن بالنسبة للوضعية المسألة التي تتعلق بتوليف مواعيد عدة، والوضعية المسألة التي تتعلق بضياع المفاتيح...إلخ.ونتكلم عن وضعيات حياتية مثلما نتكلم عن وضعيات مهنية، عندما تطرح هذه الأخيرة في إطار مزاولة مهنة مثل مواجهة مشكلة عطب في آلة، وفي حال التزامنا بأجل محدد للإنتاج. وكل هذه الأمثلة تشكل وضعيات يمكن وصفها بوضعيات طبيعية.في الإطار المدرسي، الوضعية المسألة هي وضعية تطرح ما أسماه دولونجفيل وهوبير (Delongeville et Hubert) بالزحزحة البنائية؛ وهي ليست بنائية فحسب، بل غالبا ما يتم بناؤها أيضا على اعتبار أن الوضعية المسألة تتموضع داخل سلسلة مخطط لها للتعلم.وسيكون هناك على سبيل المثال عدد أقل من المعطيات المشوشة، كما هو الأمر في وضعية حياتية، أو معطيات يتم تقديمها للتلميذ وفق ترتيب معين لكي يحترم التدرج فيما يخص الصعوبات التي يتعين عليه تجاوزها.

في مفهوم الوضعية المسألة، هناك نية لدى المدرس لاشتغال الوضعية والمسألة بالنسبة لسلسلة تعلمية ؛وبعبارة أخرى ، تغطي الوضعية المسألة الأقطاب الثلاثة للمثلث الديكتيكي؛ وبطريقة ما، تمر العلاقة دعامة - تلميذ عبر المدرس الذي يلعب دور الوسيط بينهما، فهو الذي ينتقي الدعامة أو يبنيها، وهو من يختار لحظة وشكل تقديمها للتلميذ تبعا للسلسلة التعلمية.وبصيغة أخرى، هناك سيرورة لإضفاء طابع ديدكتيكي على المسألة.[203]"

إذاً، فالوضعيات الديدكتيكية والإدماجية والتقويمية هي التي تثير المتعلم ، مادامت تحمل مشكلا ما أو عائقا معينا.لذا، تستلزم منه أن يتسلح بمجموعة من الموارد والقدرات لمواجهة هذه الوضعيات بإيجاد الحلول المناسبة لها.

---

[203]- روجر كزافيي: **التدريس بالكفايات، وضعيات لإدماج المكتسبات**، ص:18-19.

ثالثا، أهداف الوضعيات- المسائل:

تهدف الوضعيات المسائل إلى الحد من الفوارق البيداغوجية داخل الفصل الدراسي بمساعدة الضعاف والنبهاء على حل الوضعيات الديدكتيكية ومعالجتها بطريقة تسعفهم في تعلم ما هو جديد، وربط تعلماتهم بالحياة الواقعية الحقيقية بتقديم مجموعة من الوضعيات المدرسية ذات الهدف التعلمي. ومن هنا، فالفوارق بين التلاميذ النبهاء والضعاف منهم" مردها إلى كون التلاميذ النبهاء يستطيعون الإدماج بشكل تلقائي؛ إنهم ليسوا بحاجة إلى تعلم نوعي من أجل إعادة استثمار مكتسباتهم؛ وبالتالي، فإن المستفيد من تطوير وضعيات الإدماج، هم التلاميذ النبهاء، على اعتبار أن مثل هذه الوضعيات، تشكل لهم فرصا للتمرن، كما يستفيد منا التلاميذ الضعاف بدورهم؛ إذ تشكل بالنسبة لهم تعلما حقيقيا. إنه تعلم قلما تتاح لهم الفرصة لتلقيه، مادام قد ترسخت لديهم بشكل قوي الفكرة التي مفادها أن المساعدة الوحيدة للتلاميذ الضعاف، تكمن في تبسيط التعلمات.ومن المؤكد أن هذا صحيح في بعض اللحظات، لكنهم يحتاجون فيما بعد ، للعودة إلى لحظات تعلم ماهو مركب."[204]

ومن أهداف هذه الوضعيات كذلك تحقيق وظيفة الإدماج بتوظيف الموارد والتعلمات التي درسها المتعلم في حل الوضعيات المعقدة .علاوة على وظيفة التقويم التي تسعف المتعلم في تقويم منتجه الديدكتيكي من جهة، وتقويم نفسه من جهة أخرى في إطار ما يسمى بالتقويم الذاتي (Auto-evaluation)، أو تقويمه من قبل

[204]- كزافيي: نفسه، ص:63-64.

المدرس تشخيصيا أو قبليا أو تكوينيا أوإشهاديا أو توجيهيا أو إعلاميا، أو تقويمه وفق الأهداف الثلاثة للتقويم التي تتمثل في التوجيه، والضبط، والإشهاد.

وعليه، للوضعيات الديدكتيكية ثلاث وظائف أساسية هي:

❶ **وظيفة ديدكتيكية تعلمية** : تتمثل هذه الوضعية في كونها تقوم بدور تعلم دراية أو إتقان أو حسن تواجد؛

❷ **وظيفة إدماجية:** يساعد المدرس التعلم على إدماج مكتسابته لحل وضعية إدماجية معينة؛

❸ **وظيفة تقويمية**: قد يكون الغرض من الوضعية أن تسهم في تقويم المتعلم من أجل التثبت من تحقق الكفاية، وقد يكون التقويم في شكل تشخيص، أو تقويم قبلي، أو تكويني، أو إشهادي، أو توجيهي...

إذاً، تهدف الوضعيات الديدكتيكية إلى التعلم من جهة أولى، والإدماج من جهة ثانية، والتقويم من جهة ثالثة.

رابعا، بناء الوضعيات الديدكتيكية:

تبنى الوضعية الديدكتيكية وفق مكونين رئيسين هما: **الدعامة والتعليمة.** ومن هنا ، تعرف الدعامة (Support) بأنها " مجموع العناصر المادية الني نقدمها للمتعلم: نص مكتوب، ورسوم توضيحية وصورة...؛ إنها مجموعة من العناصر المرتبطة بسياق ما، ولها وظيفة محددة."[205]

وتعرف الدعامة بثلاثة عناصر هي:

[205]- كزافيي: نفسه، ص:75-76.

- **سياق** يصف البيئة التي نتموضع فيها؛

- **المعلومة** التي يتدخل المتعلم على أساسها تبعا للحالات.ويمكن أن تكون المعلومة تامة أو تحتوي على نواقص ملائمة أو مشوشة؛

- **وظيفة** تثير الهدف الذي يتحقق الإنتاج من أجله، ويتعلق الأمر بالدعامة الخام.

أما التعليمة (la Consigne)، فهي " مجموع تعليمات العمل التي تعطى للمتعلم بشكل صريح، انطلاقا من الدعامة المعروضة (سياق، معلومة ، وظيفة)؛ إنها تترجم البيئة البيداغوجية المستهدفة من خلال استغلال الوضعية."[206]

ومن هنا، فالتعليمة عبارة عن إنجاز تنفيذي.بمعنى أنها" ترجمة لمهمة، نطلب من التلميذ القيام بها.وهذه المهمة هي نشاطه بالمعنى التام للعبارة."[207]

ويمكن للدعامة أن تأخذ أشكالا متعددة:

- تحرير نص؛
- إنجاز سيناريو؛
- إيجاد حل لمسألة؛
- إبداء اقتراحات؛
- إنجاز عمل أصلي؛
- إلخ.

[206]- نفسه، ص:76.

[207]- نفسه، ص:77-78.

ومن هنا، تحدد التعليمة المهمة والنشاط والإنجاز ، أو تلون ذلك كله، أو تحصره بشكل مفيد ومثمر، وتحدد مميزات المنتوج المرتقب، وتبيان خصائصه .

ومن جهة أخرى، يصاغ السياق بشكل واضح وصريح ومسهب بالتركيز على مجموع عناصر الوضعية. وغالبا، ما يوصف السياق في نص تمهيدي أو رسم توضيحي يعرض الديكور.

وعليه، تتواجد المعلومة في الوضعية إلا أنه قد يحدث أن تدعو المتعلم إلى البحث بنفسه عن المعلومات الملائمة من أجل حل الوضعية.وغالبا،ما تكون الوظيفة صريحة، وقد تكون ضمنية. ويمكن للتعلمية أن تكون بدورها صريحة أو ضمنية.

ويستدعي بناء الوضعيات الديدكتيكية مجموعة من الآليات والدعامات الإجرائية الضرورية التي يمكن حصرها فيما يلي:

❶ تحديد الكفاية النوعية وفق وضعية المشكلة؛

❷ربط الوضعية المشكلة بالسياق؛

❸ تسييج الوضعية المشكلة بالأسناد الضرورية؛

❹ تقديم مجموعة من المعلومات والبيانات والمعطيات والصور والوثائق المختلفة والمتنوعة التي تسعف المتعلم في حل الوضعية المشكلة؛

❺ التركيز على المهمة التي يتعين المتعلم إنجازها؛

❻ تقديم التعليمة بشكل واضح وهادف ومثمر وبناء؛

❼إرفاق التعليمة بالمؤشرات التقويمية الكمية والكيفية.

وتعد هذه الوضعيات وتبنى من قبل المدرس أو أخصائيين في التربية والتعليم وبناء المناهج، أو من قبل التلميذ نفسه. وترفق الوضعيات بالوثائق المصاحبة للوضعية المشكلة، وتحضير الكتب المدرسية، وإعداد اختبارات التقويم. ويسمى هذا كله بالدعامة. وتعني الدعامة الوضعية "مجموع العناصر المادية التي يتم تقويمها للتلميذ؛ فدعامة الوضعية هي مايوجد في كتاب مدرسي، أو في بطاقة (Fichier)، أو في دليل بيداغوجي، أو على وثيقة مستنسخة.إن الوضعية بمعناها التام.أي: بمعنى الوضعية العقد، والوضعية العمل؛ هي ما يعاش من لدن التلميذ وداخل جماعة الفصل انطلاقا من هذه الدعامة.[208]"

ويمكن أيضا الحديث عن نوعين من دعامة الوضعية على الشكل التالي:

❶**دعامة خامة** : هي التي تحتوي على ملفوظ الوضعية مع توضيحات وتعليمة. لكن في استقلالية عما نريد أن نعمل بها في القسم، وبخصوص طريقة استغلالها.

❷ **دعامة الغاية** : هي التي يتم إعدادها لأهداف بيداغوجية تبعا لما نريد أن نسخرها له في سلسلة من التعلمات كالاستغلال الجماعي، أو الاستغلال عن طريق مجموعة صغيرة، أو الاستغلال الفردي، أو التقييم...إلخ ، ونذكر بأنها الوضعية بالمعنى الذي نتبناه في كتابنا هذا.

وقد ترتبط الوضعيات بأهداف معينة تفرضها بيداغوجيا الأهداف.وهنا، لابد من دفع المتعلمين إلى إدماجها وإعادة استثمارها.

خامسا، خطوات بناء الوضعيات الديدكتيكية:

[208]- نفسه، ص:87-58.

يرتكز بناء الوضعيات الديدكتيكية على مجموعة من المرتكزات التي يمكن تحديدها في الموارد، والدعم والتوليف، والوضعية- الإدماجية، والكفاية المستهدفة، والحلول الإدماجية.

1/ الموارد التعلمية:

نعني بالموارد (Ressources) مجموعة من التعلمات، والمعارف، والمعطيات، والخبرات، والتجارب، والمهارات، والممارسات، والتطبيقات، والدرايات، والإتقانات، والبحوث، والأنشطة المتنوعة التي تعرف إليها المتعلم سابقا في فصله الدراسي، أو مقرره التعليمي، أو في مؤسسته التربوية. وقد تكون هذه الموارد مستوحاة من المدرس مباشرة، أو اكتسبها المتعلم شخصيا عبر التعلم الذاتي، أوعبر العروض المنجزة، أو بواسطة البحوث الفردية والأعمال الميدانية.

2/ الدعم والتوليف:

يخضع الإدماج لعملية الدعم والتوليف، بعد مرحلة اكتساب الموارد واستيعابها وتخزينها بطريقة مستضمرة، ولايمكن اللجوء إلى وضع المتعلم أمام وضعيات إدماجية إلا بعد فترة الدعم والتطبيق والتوليف والتركيب بين المعارف، بعد أن اكتسبها المتعلم بطريقة منفصلة. وبتعبير آخر، يقصد بعملية الدعم والتوليف استثمار مكتسبات المتعلم في شكل مراجعة عامة ومفصلة ودقيقة وواضحة وناجعة بإنجاز مجموعة من الأنشطة الإدماجية المسبقة لتعويد المتعلم - مستقبلا- على إنجاز الوضعيات الإدماجية. أضف إلى ذلك أن المتعلم قد اكتسب مجموعة من التعلمات والخبرات والدرايات المنفصلة ليجمع بينها ويركبها بشكل منسجم ومتسق في أثناء حصص الدعم والتوليف التي تعقب مباشرة حصص الموارد والمكتسبات

والتعلمات. ومن هنا، فعملية التوليف والدعم هي مرحلة متقدمة وسابقة في نطاق التقويم الإجمالي. وتأتي مباشرة بعد حصص الدروس والتعلمات وتخزين الموارد.

3/ الوضعية الإدماجية:

يقصد بالوضعية الإدماجية تلك الأنشطة الصعبة والمعقدة التي تحمل، في طياتها، عوائق ومشاكل تتطلب حلولا ناجعة من المتعلم، وترتبط ارتباطا وثيقا بالكفاية المستهدفة أو الأساسية . وأكثر من هذا تتضمن الوضعية الإدماجية معلومات ضمنية وصريحة، وأسنادا، وصورا، ووثائق، وخطاطات، وتعليمات، ومعايير، ومؤشرات كمية وكيفية. وترد في شكل مسألة معقدة تستلزم حلولا ، وكلما وجد المتعلم حلولا لهذه الوضعيات المركبة والصعبة والمعقدة كان المتعلم كفئا ومؤهلا وذكيا. وبالتالي، استحق شهادة التفوق أو دبلوم النجاح.

ويعرف عبد الكريم غريب الوضعية الإدماجية بقوله:

" يقصد بوضعية الإدماج (Situation d'intégration) الوضعية التي ينبغي للتلميذ أن يكشف في إطارها عن قدراته على تجنيد موارد عدة؛ وبتفكيك هذه الوضعية بشكل يتيح للمتعلم الإجابة عن أسئلة جزئية أو إنجاز مجموعة من المهام البسيطة، فقد يكون هنالك انزياح عما يراد القيام به؛ وهو الأمر الذي يعني أن المسألة تهم بالتحديد إثارة إدماج الدرايات والإتقانات ، وليس القيام بمجاورتها.[209]"

ومن هنا، يتبين لنا أن الوضعية الإدماجية هي أساس الإدماج والتحقق من مدى تمكن المتعلم من الكفاية الأساسية المستهدفة. وقد يكون الإدماج جزئيا(وضعية

---

[209]- عبد الكريم غريب: **بيداغوجيا الإدماج، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم**، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010م، ص:197.

إدماجية جزئية في بداية الدرس)، أومرحليا(وضعية إدماجية عند نهاية مرحلة من المراحل الأربع)، أو نهائيا(الوضعية الإدماجية في آخر السنة الدراسية).

4/ الكفاية المستهدفة:

يرتبط الإدماج بتقويم الكفاية المستهدفة أو الكفاية الأساسية (كفاية معيار الحد الأدنى) بغية التثبت من مدى تحققها في إنتاج المتعلم، والتأكد من مدى اكتساب المتعلم لمختلف موارده التعلمية. ومن هنا، فالكفاية المستهدفة هي التي تركز عليها تعليمات الوضعية الإدماجية، وهي أساس النجاح، ويشترط فيها الملاءمة ، والاستعمال السليم لأدوات ومفاهيم المادة، والانسجام. وتتقابل الكفاية المستهدفة الأساسية مع كفاية الإتقان، أو كفاية جودة الإنتاج. ويعني هذا كله أنه يستحيل الحديث عن إدماج في غياب الكفاية الأساسية أو الكفاية المستهدفة؛ لأنها هي المعيار المستعمل لاختبار عمل المتعلم، وفحص قدراته الكفائية من خلال الحلول التي قدمها هذا المتعلم لمعالجة الوضعية الإدماجية.

وتأسيسا على ماسبق، ينبغي أن تكون الكفاية قابلة للتقويم. لذا، لابد أن تصاغ بطريقة إجرائية واقعية. وإذا أخذنا على سبيل المثال هذه العبارة: **"احترام البيئة"**، فهذه العبارة لايمكن تجسيدها كفائيا أو مهاريا، ولايمكن تقويمها عمليا.لذا، لابد من وضعها في وضعية معقدة ، أو في سياق إشكالي ما ، ضمن أسناد (نصوص ، وصور، وتعليمات، وإرشادات، وتوجيهات...)، وتحويل الوضعية إلى كفاية إجرائية واقعية، يمكن تقويمها إجرائيا، والتحقق منها فعليا وعمليا. كأن نقدم للمتعلمين - مثلا- وضعية إيكولوجية (تتعلق بالبيئة)، نطالب فيها المتعلمين بتحديد الأسباب والنتائج والحلول من خلال الاستعانة بما درسوه من مفاهيم لغوية، أو صرفية، أو نحوية،

أو تركيبية، أو دلالية... وهنا، يمكن الحديث عن وضعية مشخصة، وملموسة، وواقعية، وقابلة للتقويم. بمعنى أن تكون الكفاية إجرائية وملموسة ومعطاة ضمن وضعية مركبة ومعقدة، تستلزم حلولا من المتعلم، وهذه الحلول المقدمة هي التي تحكم على مدى كفاءته من عدمها.

وإليكم وضعية إدماجية تحث على الحفاظ على البيئة بصفة عامة، والحفاظ الماء بصفة خاصة.

اللغة العربية	**المستوى السادس**	**الكفاية 2**	**المرحلة 2**	**الوضعية 2**

لنحافظ على الماء

أقمت مدة لدى صديق لك، فلاحظت أنه يفرط في استعمال الماء، اكتب له بعد عودتك إلى منزلك.

استقطبت الموارد الطبيعية اهتمام علماء البيئة، نظرا لدورها في حياة الكائنات والمجتمعات، ولقد أدرك الإنسان أن البيئة أصبحت معرضة للتدهور

والتبذير، ومن الموارد المهددة بالاستنزاف الغابة والماء.

أحمد الحطاب: السكان والبيئة : التربية السكانية بالمغرب1991م، ص:203.



التعليمات:

انطلاقا من الوثيقة والصورة، اكتب له رسالة من إحدى عشرة جملة على الأقل:

- تذكره بالأضرار الناجمة عن تبذير الماء؛
- تحدثه عن منافع الماء؛
- تقدم له أربع نصائح لترشيد استعمال الماء[210].

تجسد هذه الوضعية الإدماجية الكفاية المطلوبة التي تتمثل في مدى قدرة المتعلم على كتابة رسالة في موضوع البيئة (الحفاظ على الماء)، بالتركيز على أضرار تبذير الماء، وذكر منافعه، وتقديم النصائح بغية ترشيد استعمال الماء.

5/ الحلـول الإدماجيـة:

[210]- وزارة التربية الوطنية: **كراسة الوضعيات الإدماجية**، الجزء الأول، المستوى السادس، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، 2010م، ص:11.

الحلول أنواع عدة منها: الحلول المباشرة، وحلول الحفظ، وحلول الذكاء، وحلول التركيب والاستنتاج، والحلول الثقافية، والحلول الموجهة، والحلول المستقلة، والحلول الفردية، والحلول الجماعية، والحلول الشفوية، والحلول الكتابية، والحلول الآنية الفورية، والحلول المؤجلة...بيد أن ما يهمنا ، في هذا السياق، هو الحلول الإدماجية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالتقويم الإدماجي من جهة، والوضعية الإدماجية من جهة ثانية.

ويعني هذا أن الوضعية الإدماجية، بسياقها، وأسنادها، وتعليماتها، ومعاييرها، ومؤشراتها، هي التي تستلزم الحلول المطلوبة انطلاقا من معايير أساسية هي: معيار الملاءمة، ومعيار الاستخدام السليم للأدوات، ومعيار الانسجام. علاوة على معايير ثانوية تتمثل في معيار الجودة والإتقان. ومن ثم، يتميز الحل الحقيقي والمعتبر بتمثل هذه المعايير التقويمية كلها سواء أكانت أساسية أم ثانوية بالجمع والتوليف بينها.

6/ الوضعية الإدماجية:

ينبغي أن تصاغ نماذج التقويم الإدماجي في إطار وضعيات معقدة ومركبة وفق الكفاية الأساسية المراد تنميتها لدى المتعلم. ولايعني هذا أن تكون الوضعيات المقدمة للمتعلم وضعيات طبيعية أو معاشة ، بل وضعيات أقرب إلى الواقع في شكل نصوص، ووثائق، وصور، ومستندات، وخطاطات توضيحية...تتطلب نوعا من المعالجة من المتعلم وفق الموارد التي اكتسبها في حصص التعلم، والتمهير، والدعم، والتوليف.

ومن هنا، تنبني الوضعية الإدماجية على مجموعة من العناصر والمكونات الأساسية التي يمكن حصرها فيما يلي:

1/ الوضعية – المسألة:

يتضمن التقويم الإدماجي الوضعية - المسألة التي تتكون من الوضعية من جهة، والمسألة من جهة أخرى.بمعنى أن الوضعية تحوي موضوعا وسياقا. في حين، تتوفر المسألة على عائق أو مشكل ينبغي أن نجد له حلا. وكل من وجد هذا الحل، فهو شخص كفء أو مؤهل[211]. ومن ثم، تكون الوضعية في خدمة التعلمات الجديدة. ويعني هذا أننا نتعلم كيف نحل المشاكل. وتذكرنا هذه الطريقة ببيداغوجيا حل المشكلات. ومن هنا، فالوضعية المسألة هي" وضعية تضع عائقا معينا تبعا لسلسلة من التعلمات، مثل: الوضعية المسألة التي تقتضي إنشاء مجسم للمدرسة، باستعمال مواد معينة، بهدف تقديم المدرسة في إطار معرض.

الوضعية المسألة التي تقتضي إيجاد الإجراءات التي يتعين اتخاذها في مواجهة مشكلة بيئية مطروحة.

الوضعية المسألة التي تقتضي شرح بنية اجتماعية تتسم بطابع الصراع اعتمادا على وقائع تاريخية سابقة.[212]"

ويمكن الحديث عن أنواع عدة من الوضعيات، فهناك وضعيات حياتية، ووضعيات طبيعية، ووضعيات مهنية، ووضعيات تكوينية، ووضعيات تعلمية أو بنائية ، ووضعيات إدماجية، ووضعيات تقويمية. وفي هذا يقول، كزافي:

---

[211]- كسافي روجييرز : **التدريس بالكفايات**(وضعيات لإدماج المكتسبات)، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2007م، ص:11.

[212]- كسافي روجييرز : **التدريس بالكفايات**، ص:13.

" الوضعية المسألة ، بشكل عام، هي وضعية تجيب عن إشكال مطروح. وفي الحياة اليومية، تملى الوضعيات المسائل من قبل الأحداث التي يواجهها كل شخص يوميا؛ كما هو الشأن بالنسبة للوضعية المسألة التي تتعلق بتوليف مواعيد عدة، والوضعية المسألة التي تتعلق بضياع المفاتيح...إلخ.ونتكلم عن وضعيات حياتية مثلما نتكلم عن وضعيات مهنية، عندما نطرح هذه الأخيرة في إطار مزاولة مهنة، مثل: مواجهة مشكلة عطب في آلة، وفي حال التزامنا بأجل محدد للإنتاج.وكل هذه الأمثلة تشكل وضعيات يمكن وصفها بوضعيات طبيعية. في الإطار المدرسي، الوضعية المسألة هي وضعية ...يتم بناؤها أيضا على اعتبار أن الوضعية المسألة تتموضع داخل سلسلة مخطط لها للتعلم.وسيكون هناك على سبيل المثال عدد أقل من المعطيات المشوشة، كما هو الأمر في وضعية حياتية، أو معطيات يتم تقديمها للتلميذ وفق ترتيب معين لكي يحترم التدرج فيما يخص الصعوبات التي يتعين عليه تجاوزها."[213]

ولكن ما يهمنا من الوضعيات - المسائل **الوضعيات الديدكتيكية** هي الوضعيات التي يقترحها المدرس لجماعة الفصل قاطبة في سياق تعلمي جديد: درايات، وإتقانات جديدة...انطلاقا من الموارد الإدماجية. وتسمى أيضا هذه الوضعيات **بوضعيات الاستكشاف** التي تهدف إلى تملك تعلمات جديدة بحل المشاكل المستعصية.ويكون الاستكشاف بطرح أسئلة حول موضوع ما، وطرح فرضيات حوله....

ومن جهة أخرى، يمكن الحديث عن **الوضعيات الإدماجية**، أو ما يسمى **بالوضعيات المستهدفة**، أو **وضعيات إعادة الاستثمار**، أو **وضعيات الأهداف**، ويلتجىء إليها المتعلم بعد الانتهاء من اكتساب الموارد، والدخول في عملية الإدماج أو

[213]- كسافيي روجييرز : نفسه، ص:18.

استثمار المعلومات لحل المشاكل المستعصية أو المعقدة التي تطرحها الوضعيات المشكلات، أو المسائل المعقدة والصعبة والمركبة.

وإذا كانت الوضعيات الديدكتيكية توظف لتيسير التعلم الجيد، فإن الوضعيات الأهداف، أو الوضعيات الإدماجية تقوم بدمج المعلومات والموارد السابقة من أجل حل وضعية جديدة بغية التثبت من مدى تحقق الكفاية المستهدفة. وفي هذا، يقول كزافيي:

" لاتقتضي وضعية مسألة هدف مجاورة تمارين صغيرة ، لأن هذا قد يكون مجرد مراجعة؛ بل تقتضي وضعية معقدة ، يكون فيها على التلميذ القيام بمفصلة وتوليف عدة درايات وإتقانات صادفها من قبل. إن الأمر يتعلق في الآن نفسه بوضعية مسألة في شكل سيرورة، تستعمل لتعلم الإدماج، ووضعية مسألة منتوج، تستعمل كشاهد على ما يتعين أن يتمكن منه التلميذ. وحتى لاتلتبس هذه الوضعيات بالوضعيات المسائل الديدكتيكية ، فنسميها وضعيات أهداف[214]."

وعليه، تصبح الوضعية دعامة خامة بمعلوماتها المفصلة. ثم، هي أداة ديدكتيكية تساعد التلميذ على التعلم وحل المشكلة، ثم هي عقد مبرم بين المتعلم والمدرس الذي يقترح الوضعيات(عقد ديدكتيكي)، وهي كذلك إنجاز وعمل وتنفيذ إجرائي.

إذاً، هناك تفاعل بين المتعلم والمعلومات، وتفاعل بين المتعلم والمدرس، وتفاعل بين المتعلم والعمل من خلال تعاقد صريح أو ضمني بين مقترح الوضعية ومن يحلها (المتعلم).

كما تتنوع الحلول إلى حل موجه، وحل مستقل، وحل فردي، وحل جماعي...

---

[214]- كسافيي روجييرز : نفسه، ص:34.

وتنبني الوضعية المسألة على **الهدف العائق**.أي: مواجهة العائق وتجاوزه انطلاقا من الموارد المكتسبة التي استضمرها المتعلم بغية إدماجها لحل الوضعية- المشكلة. إذاً، يضع المدرس هدفا ، ويتمثل هذا الهدف في طرح مشكلة أو عائق ينبغي تجاوزه وإيجاد حل له. ويسمى هذا الهدف بالهدف العائق، وهو يصدر عن المواجهة بين منطقين:

" منطق الأهداف المحددة من لدن الخبير (المدرس، وأخصائيو المحتويات) ، والتي تنتج عن تحليل المحتويات؛

ومنطق تحليل الصعوبات التي تعترض المتعلم لكي يتجاوز ويتوصل إلى الدرايات المراد تكوينها انطلاقا من تمثلاته الخاصة.

وتحاول الأهداف المعيقات أن توفق بين هذين المنطقين: منطق الخبير ومنطق المتعلم:

من جهة، يدرس الهدف بطريقة معينة، حيث يشكل التعلم تقدما فكريا لدى التلاميذ؛

ومن جهة أخرى، يدرس الهدف بشكل يمكن من الاشتغال على معيق قابل للتجاوز من قبل المتعلم.

يتعلق الأمر -إذاً- بنوع من التفاوض بخصوص الهدف."[215]

وتختلف طبيعة الوضعية - المسألة من فرد إلى آخر، ومن لحظة إلى أخرى، فقد تكون صعبة ومعقدة عند فرد ما، وسهلة ومتداولة عند فرد آخر، وقد تكون مشكلة ما في لحظة معينة، ولاتكون كذلك في لحظة أخرى. وفي هذا السياق، يقول كزافيي:

---

[215]- كسافيي روجييرز : نفسه، ص:28.

" إن مفهوم الوضعية المسألة نسبي أساسا، لأنه يرتبط في جزئه الأكبر بمن يتكلف بحل هذه الوضعية.ويمكن أن تكون وضعية معينة، وضعية مسألة بالنسبة لفرد ما؛ لكنها تبقى وضعية متداولة بالنسبة لفرد آخر.وبالمثل، يمكن أن تشكل وضعية معينة، وضعية مسألة بالنسبة لفرد ما في لحظة معينة، ولاتطرح له أي إشكال في لحظة أخرى."[216]

وقد تكون الوضعية - المسألة معرفية ، أو وضعية وجدانية ، أو وضعية حسية حركية.

ويكون التلميذ هو المستهدف بحل وضعيته الإدماجية .أي: يكون قادرا على إدماج مكتسباته لحل الوضعية المعقدة الجديدة بناء على موارده المكتسبة التي استضمرها. بمعنى أن يكون التلميذ فاعلا في الإدماج أو هو الذي يقوم بعملية الإدماج؛ " وهذا لاينفي بعض أشكال العمل الجماعي التعاوني أحيانا؛ وهي أشكال عمل قد تخدم بعض التلاميذ فيما يخص مقصدية إدماج المكتسبات؛ ذلك أن المهم هو التأكد من أن كل تلميذ، خصوصا الضعيف، لديه فرصة مهمة لتجنيد تفكيره..."[217]

وعليه، ترتبط الوضعية - المسألة بالتعلمات والموارد(الدرايات، والإتقانات، والمهارات)، والوضعيات الديدكتيكية ، والوضعيات الإدماجية. كما أن الأنشطة التعلمية أنواع: أنشطة تعليمية - تعلمية مجردة من السياق، وأنشطة تعليمية - تعلمية مرتبطة بالسياق، وأنشطة تعليمية - تعلمية في وضعية طبيعية، وأنشطة التمارين والتطبيق.

---

[216]- نفسه، ص:29.

[217]- نفسه، ص:43.

وعليه، للوضعية المسألة وظيفة إدماجية من جهة (التقويم الإدماجي)، ووظيفة تقويمية من جهة أخرى(التقويم التكويني، أو التقويم الإجمالي، أو التقويم المستمر، أوالتقويم الإشهادي). بل يمكن الحديث عن أهداف تشخيصية لوضعيات إدماجية في بداية السنة الدراسية(التقويم التشخيصي)، أو لأهداف التوجيه والضبط والإشهاد في آخر السنة الدراسية(التقويم الإشهادي). وفي هذا، يقول كزافي:

" هذا ما يتيحه الإدماج للتلاميذ، باعتبارها فرصة للتقدم، وخصوصا لأضعفهم؛ ذلك أن الفوارق بين التلاميذ النبهاء والضعاف منهم، مردها إلى كون التلاميذ النبهاء يستطيعون الإدماج بشكل تلقائي؛ إنهم ليسوا بحاجة إلى تعلم نوعي من أجل إعادة استثمار مكتسباتهم.وبالتالي، فإن المستفيد من تطوير وضعيات الإدماج، هم التلاميذ النبهاء على اعتبار أن مثل هذه الوضعيات، تشكل لهم فرصا للتمرن، كما يستفيد منها التلاميذ الضعاف بدورهم؛ إذ تشكلت بالنسبة لهم تعلما حقيقيا.إنه تعلم قلما تتاح لهم الفرصة لتلقيه، مادام قد ترسخت لديهم بشكل قوي الفكرة التي مفادها أن المساعدة الوحيدة للتلاميذ الضعاف، تكمن في تبسيط التعلمات. ومن المؤكد أن هذا صحيح في بعض اللحظات، لكنهم يحتاجون فيما بعد، للعودة إلى لحظات تعلم ماهو مركب."[218]

إذاً، لايمكن الحديث عن تقويم إدماجي إلا باستحضار الوضعية الإدماجية، والموارد المكتسبة، والكفايات المستهدفة، وأنشطة الدعم والتوليف، والحلول المقترحة. ومن هنا، يمر التقويم الإدماجي بعدة مراحل أساسية هي: تعلم الموارد، وتعلم كيفية دمج هذه الموارد، وتقويم عملية الدمج لهذه الموارد.

---

[218]- نفسه، ص:63-64.

2/ السـنـد :

نعني بالسند، أو الأسناد (Support)، تلك العناصر أو الدعامات المادية التي تعتمد عليها الوضعية المسألة أو الوضعية الإدماجية ، مثل: النصوص، والوثائق، والصور، والأيقونات، والخرائط، والبيانات، والجداول، والأشكال الهندسية ، والخطاطات... ويرتكز السند على ثلاثة عناصر هي: السياق، والمعلومة، والوظيفة.

وهذه الأسناد إما لفظية (نصوص ووثائق)، وإما بصرية(صور وخرائط وجداول وبيانات...)، وإما رقمية(معطيات الحاسوب). ويمكن توضيح ذلك كله بالشكل التالي:

3/ السيـاق:

يقصد بالسياق البيئة التي تتم فيها الوضعية، أو هو ذلك الإطار الذي يصف البيئة التي تتموضع فيها الذات. أي: ترتبط الوضعية بالسياق الذي يعني مجموعة من الظروف التي يتموقع فيها الأشخاص داخلها.أي: "مجموعة من الظروف في لحظة **معينة** "[219].

وقد يكون السياق طبيعيا، أو حياتيا، أو مهنيا، أو مدرسيا...ومن هنا، فالسياق هو البيئة التي يتم فيها عمل التلاميذ، ويشتمل على مكونات عدة: الإطار المختار(الإطار المدرسي مثلا)، والفضاء الذي تحل فيه الوضعية (السياق المكاني)، وزمن الوضعية (السياق الزمني)، ويتضمن أيضا البيئة الاجتماعية للوضعية.أي: العمل بشكل فردي أو بمساعدة وصي في إطار مجموعة (السياق الاجتماعي).

---

[219]- نفسه، ص:12.

أضف إلى ذلك، فالسياق هو " البيئة التي تعرض فيها المسألة كسياق حفل أو سياق مراسلة مدرسية أو سياق الدفاع عن البيئة أو سياق محاربة داء السيدا إلخ...إنه يتعلق بمحتوى المسألة، وليس بحلها، مادام من النادر أن يكون بإمكاننا استباق ظروف تحقيق هذه الأخيرة.ويمكن أن يكون السياق معيشا من قبل التلاميذ، عندما تعرض الوضعية بشكل طبيعي.وعلى خلاف ذلك، عندما يتعلق الأمر بوضعية مبنية، يكون على التلاميذ بذل مجهود لكي يلجوا هذا السياق الذي يبقى بالنسبة لهم بناء خارجيا بشكل قبلي.وطبيعة هذا المجهود ، على الخصوص، هي التي تجعل وضعية معينة تكتسي دلالة أو لاتكتسبها بالنسبة للتلميذ."[220]

وينبغي أن يرتبط السياق بالقيم التي نود غرسها في المتعلم، مثل: قيم المواطنة، وقيم التسامح، وقيم التعاون، وقيم التضامن، وقيم السلم، والتربية على الصحة، ومحاربة السيدا، وقيم التربية السكانية، وقيمة الحفاظ على البيئة...

وغالبا، ما يتم وصف السياق في نص تمهيدي، أو في رسم توضيحي يعرض ديكور الوضعية كالشخص، ومميزات المرسل والمرسل إليه، والتحديدات المكانية والزمانية المتعلقة بالوضعية.

وهكذا، يعتمد السياق، في تدريس اللغات، على السياق التواصلي كاعتماد المراسلة ، واستحضار كل أطراف التواصل (المرسل-المرسل إليه- الرسالة- الزمان- المكان- آثار التلفظ). في حين، يرتكز السياق ، في مواد العلوم الإنسانية، على الوثائق التي يتعين استغلالها. ويتكىء السياق، في المواد الأدبية ، على النصوص الشعرية أو النثرية أو النقدية. أما السياق في العلوم التجريبية والحقة ، فيتغير حسب ضرورات الإدماج.

---

[220]- نفسه، ص:85.

وللتمثيل نأخذ هذا النموذج :

التاريخ والتربية على المواطنة	المستوى السادس	الكتابة	المرحلة 2	الكفاية2

المغرب قبل الفتح الإسلامي

سجل عزيز نفسه للمشاركة في رحلة سياسية إلى الموقع الأثري الروماني بوليلي، تنظمها جمعية تهتم بالطفولة والثقافة، فدعاك لتزويده بمعلومات حول هذه المعلمة التاريخية بالمغرب.

الوثيقة 1

لعب الفينيقيون دورا مهما في الميدان التجاري في كل من حوض البحر المتوسط والساحل الأطلسي في المغرب... وأدخلوا الكتابة الأبجدية.



الوثيقة 2

التعليمات:

انطلاقا من الصورة والنص ومادرسته في التاريخ وفي التربية على المواطنة:

❶ حدثه عن هذه المعلمة التاريخية؛

❷ اقترح عليه خطة لحمايتها؛

❸ حدثه عن تأثير الفينيقيين في سكان المغرب[221].

يتحدث سياق هذه الوضعية الإدماجية عن مشاركة سياحية لعزيز حيال الموقع الأثري الروماني بوليلي في إطار الأنشطة الجمعوية. لذا، قرر البحث عن معلومات تتعلق بهذه المدينة. ومن ثم، فقد كانت الوثيقتان في خدمة عزيز للتعرف إلى مدينة وليلي سياحيا وتاريخيا.

---

[221]- وزارة التربية الوطنية: **كراسة الوضعيات الإدماجية**، ص:27.

4/ المعلومات:

المعلومات هي معطيات الوضعية ومواردها الأساسية. بمعنى أن المعلومات هي بمثابة محتويات ومضامين يغلف بها السياق، ويعضد دلاليا. وغالبا، ماتكون المعلومات هي عناصر للسياق، مثل: الذوات الحاضرة في السياق، والمعطيات الزمانية والمكانية، والوثائق، والنصوص، والخبرات التي يتضمنها النص السياقي. وفي هذا، يقول كسافيي:

"وأحيانا، تكون الحدود دقيقة جدا على مستوى التمييز بين المعطيات (المعلومات) وعناصر السياق؛ حيث يمكن ألا يكون لتحديد المكان والتاريخ أي تأثير في بعض الحالات، ونعتبره عنصر سياق؛ وفي حالات أخرى، يمكن أن يكون له تأثير، لدرجة أنه يعتبر معطى. فمن الصعب جدا إرساء هذه الحدود، لدرجة أن بعض المعطيات تكون في الوقت نفسه عناصر السياق.[222]"

ويعني هذا أن المعلومة عبارة عن معطيات من شأنها أن تتدخل في حل وضعية معينة.ويمكن أن تكون المعلومة تامة أو ناقصة من جهة، أو تكون ملائمة أو مشوهة من جهة أخرى. وغالبا، ما تكون المعلومة متضمنة في الوثائق التي يعرضها السند. وبصفة عامة، تتواجد المعلومة في الوضعية، إلا أنه قد يحدث أن تدعو المتعلم إلى البحث بنفسه عن المعلومات الملائمة من أجل حل الوضعية.

وتتخذ معلومات السياق عدة مظاهر كأن تكون عناصر رسم يتعين ملاحظته، أو مقدار عددي يتعين استعماله، أو مادة ينبغي استعمالها لصنع شيء معين، أو تفاصيل واردة في وثيقة يتعين تحليلها، أو كلمات ينبغي توظيفها في إنتاج معين...

[222]- كسافيي روجييرز : نفسه، ص:89.

وترد المعلومات في أشكال عدة كأن ترد في شكل أدبي (سردي وحكائي)، أو في شكل تصميم أو خطاطة، أو في شكل وثائق يتعين تحليلها...ويمكن أن تتواجد المعلومات والمعطيات السياقية في ملفوظ الوضعية أو على خلاف ذلك، ويمكن أن تبرز مجتمعة وشاملة (حالة نص سردي) ، أو منفصلة بطريقة مقطعية(حالة الوثائق). وقد تمتزج المعلومات والمعطيات بالسياق أو تتميز عنه. وقد تكون المعلومات رقمية (التوفر على أعداد أو أرقام) أو غير رقمية ، وقد تكون حقيقية (معقولة) أو خيالية، وقد تكون فردية (موجهة إلى فرد واحد) أو جماعية(موجهة إلى جماعة الفصل)، وقد تكون ثابتة أو قابلة للتكيف (تكييفها مع السياق البيئي أو الواقعي الذي يوجد فيه المتعلم).

وقد تكون المعلومات والمعطيات موجودة داخل الوضعية. وفي حالات أخرى، ينبغي للمتعلم أن يبحث عنها في أماكن أخرى ، مثل: الأنترنت، والكتب، وبنك المعلومات...وهناك معطيات مساعدة أو معطيات مشوشة غير ملائمة لاتتدخل في حل المسألة، ولكن يمكن أن تكون معطى ضروريا لحل المسألة. وثمة معطيات أو معلومات ينبغي تحويلها قبل استعمالها أو توظيفها أو استعمالها ، مثل: تحويل اللترات إلى أمتار مكعبة في الرياضيات - مثلا-.

5/ الوظيفـة:

تثير الوظيفة الهدف الذي يتحقق الإنتاج من أجله.أي: يجيب مفهوم الوظيفة على السؤال التالي: ماذا نستهدف بالوضعية؟ ولم تصلح هذه الوضعية؟ وما وظيفتها الإجرائية؟ وما المفروض الذي ينبغي أن تجيب عنه الوضعية؟ وما هي وظيفتها البيداغوجية؟

ومن هنا، فالوظيفة الإجرائية للوضعية هي الحاجة التي يفترض أن تستجيب لها الوضعية. لذا، فالوضعية" بإمكانها أن تأخذ طابعا إجرائيا أولا، فإن لها وظيفة بيداغوجية، تخدم التعلمات بطريقة خاصة.ويمكن القول: إن بإمكان وضعية مسألة معينة أن تلعب بشكل أساسي ثلاث وظائف بيداغوجية "[223] ، وهي: وظيفة ديدكتيكية لتعلمات مضبوطة، ووظيفة إدماجية، ووظيفة تقييمية.

وغالبا، ماتكون الوظيفة ضمنية، إلا أنه بإمكانها أن تبرز بشكل صريح وواضح وبارز.

6/ التعليمـات:

التعليمات(Consignes) هي مجموعة من التعليمات والأسئلة التي تعطى للمتعلم قصد التقيد بها في أثناء معالجة الوضعية الإدماجية ، ولكن بشكل صريح وواضح، انطلاقا من الأسناد المعروضة (سياق، ومعلومة، ووظيفة)؛ " إنها تترجم البيئة البيداغوجية المستهدفة من خلال استغلال الوضعية."[224]

وعليه، فان التعليمة بمثابة مهمة ينبغي أن يقوم بها المتعلم، وقد تكون هذه المهمة تحرير نص، أو إنجاز سيناريو، أو إيجاد حل لمسألة أو مشكلة ما، أو إبداء اقتراحات، أو إنتاج عمل أصيل...

وعموما، تكون التعليمة صريحة إلا أنها يمكن أن تكون في بعض الحالات ضمنية؛ لأنها تفرض نفسها من ذاتها[225].

---

[223]- نفسه، ص:82.

[224]- نفسه، ص:76.

[225]- نفسه، ص:80.

إذاً، تتعلق التعليمة بالمهمة. أي: بما نريد أن يكتسبه المتعلم بنفسه. وهي بمثابة أداء وإنجاز وتنفيذ وترجمة ما اكتسبه المتعلم من موارد في أرض الواقع. وفي هذا ، يقول كسافيي:

" إن هذه المهمة ليست صريحة بالضرورة؛ بل ينبغي أحيانا البدء بولوج الوضعية لتحديد المهمة المراد إنجازها. أي: لوضع تقرير لما ينتظر من التلميذ. ففي أغلب الأحيان، تكون التعليمة هي التي تعكس بشكل جيد نوع المهمة المنتظرة. وتبعا للحالات، يمكن التعبير عن المهمة بالمفاهيم التالية:

- حل المسائل؛
- إبداع جديد؛
- إنجاز مهمة معتادة؛
- اقتراح عمل؛
- اختيار جواب من اختيار متعدد، مثلا."[226]

وللتمثيل[227]:

[226]- نفسه، ص:100.

[227]- نفسه، ص:76.

سياق	أنت صحفي، وبادرت الجريدة اليومية التي تعمل بها إلى نشر سلسلة من المقالات حول موضوع (الولايات المتحدة الامريكية: أرض الحريات؟)
وظيفة	أنت مكلف بتحرير مقال تاريخي مخصص للمرحلة الممتدة ما بين نهاية القرن الثامن عشر ونهاية القرن التاسع عشر؛ وفي هذا الإطار، تولدت لديك نية استجواب مؤرخ أمريكي كبير.
سياق	بفعل هاجس جودة الإعداد لاستجوابك، قمت بتجميع بعض الوثائق الملائمة حول تاريخ هذه المرحلة.
تعليمة	1- صغ خمسة أسئلة يطرحها عليك

	تحليل هذه الوثائق ومقارنتها، ثم نظمها منطقيا بالشكل الذي يجعلك تهيء استجوابك بصورة جيدة، ويتم فيها بناء الأسئلة التي ستطرح فعلا على المؤرخ اعتمادا على مجموعة الأسئلة الأولى. **2-لاتنس توظيف مفهوم عرفته في الفصل الدراسي (استعمار- أزمة- نمو-هجرة...)**
معلومة	**الوثيقة 1** **الوثيقة2** **الوثيقة 3** **الوثيقة 4** **الوثيقة 5**

ويشترط في التعليمة أن تكون واضحة (تعليمة صريحة وبديهية وشفافة)، ومختزلة(مركزة)، وتامة (تستوفي جميع العناصر).

4/ معايير التقويم الإدماجي:

ينبني التقويم الإدماجي على مجموعة من المعايير الأساسية (Critères) المستعملة في تقويم إنتاج المتعلم، واختبار إنتاجه الشخصي بمراعاة الكفاية المستهدفة أو الكفاية الأساسية. وتسمى أيضا عند كسافي روجرز بمعايير التصحيح (critères de correction). ومن ثم، فمعيار التصحيح هو ذلك المقياس الذي ينبغي مراعاته في إنتاج التلميذ، مثل: الإنتاج الواضح الدقيق، والإنتاج المنسجم، والإنتاج الأصيل....إذاً، فالمعيار هو وجهة نظر من خلالها نقوم عملا ما. فإذا أردنا أن نقوم لاعبا رياضيا ما، فإننا نركز على الأناقة، وجودة اللعب، وانسجام الفريق، والإنتاجية.

وللحديث عن معايير التصحيح، لابد من تعريف المعيار، وتبيان أنواع المعايير، على الوجه التالي:

1/ تعريف المعيار:

نعني بالمعيار وجهة نظر من خلالها نقوم كفاية ما، أو هي صفة مميزة لابد أن تتوفر في عمل المتعلم، مثل: وضوح الإنتاج، وانسجام العمل، وأصالة العمل...

ومن هنا، فالمعيار بمثابة أداة لتقويم إنتاج المتعلم، أو هو بمثابة منظور نقوم من خلاله العمل المقدم من قبل المتعلم. وكلما تعددت معايير التقويم، كان من الأجدى تغيير زوايا النظر إلى الإنتاج ليكون التقويم أكثر ملاءمة ومناسبة للموضوع. فعندما نقوم عملا رياضيا، نركز - مثلا- على اللياقة، أو المهارة، أو الاحترافية، واحترام القواعد، وروح الفريق...

2/ المعيار بين الكفاية والأخطاء:

بادىء ذي بدء، كثير من الأكفاء من الأطباء والمهندسين والرياضيين والسياسيين يخطئون كباقي الناس، ولاينتقص هذا من كفاءتهم ومؤهلاتهم العلمية أو المهنية أو الحرفية. بمعنى أن المتعلم الكفء مثل هؤلاء قد يرتكب أخطاء قليلة أو كثيرة سواء أكانت صوتية أم صرفية أم إملائية أم تركيبية أم دلالية ... فمن الأخطاء يتعلم الإنسان. وقلما نجد شخصا في الواقع لايخطىء، مهما كانت مكانته العلمية ومؤهلاته الكفائية. فالخطأ وارد في كل لحظة ودقيقة. لذا، لاينبغي أن نركز - أثناء عملية التقويم- على الأخطاء المرتكبة أو المرصودة، فنعاقب المتعلم على ذلك بقسوة مرات ومرات عدة، وننسى الكفاية الأساسية أو التعليمات المهمة. بمعنى أن تقويم الموضوع ينبغي أن يراعي مدى ملاءمة إجابات المتعلم للتعليمات المطروحة. وبهذا، لاتقتصر الكفاءة على تفادي الأخطاء فحسب، بل التثبت من مدى التمكن من الكفاية المستهدفة أو الكفاية الأساسية ، والقدرة على التحكم فيها. ومن هنا، يبقى معيار الحد الأدنى هو الضابط الحقيقي في عملية التقويم الإدماجي.

وللتمثيل، إذا أجاب المتعلم ، في امتحان التاريخ المعاصر، عن مجموع تعليمات الوضعية الإدماجية المتعلقة بالحرب العالمية الثانية باستعراض أسباب هذه الحرب، وذكر مراحلها، وتعداد نتائجها، مع كتابة مقدمة وخاتمة تامتين ومستوفيتين.بيد أنه قد ارتكب أخطاء نحوية قليلة أو كثيرة، فهذا لن يؤثر في كفاءة التلميذ ومجهوده الشخصي. فقد تحققت - فعلا- كفاية الوضعية بمجرد احترامه لبنود الوضعية وتعليماتها، وتلاؤم إجاباته مع ماهو مطلوب.أما ما ارتكبه من أخطاء، أو ما استعمله من تشطيب أو سوء تنظيم للورقة، فإن هذا لن يؤثر في قدراته الكفائية؛ لأنه أصاب الهدف المرجو أو المبتغى ، فحقق النجاح المنشود.

3/ أنـواع المعاييـر:

يستند التقويم الإدماجي إلى مجموعة من المعايير، نحصرها فيما يلي:

أ- **معيار الملاءمة** ، ويقصد به ملاءمة الحل للمشكل الموضوع؛

ب- **معيار الاستعمال السليم لموارد المادة** ، و يعني سلامة الاستعمال، وحسن الاستثمار لمختلف الموارد والمفاهيم والمصطلحات التي اكتسبها المتعلم في حصص التعلم والدعم والتوليف؛

ج- **معيار الانسجام** ، والمقصود بذلك استعمال خطة منطقية لاتناقض فيها، والتوصل إلى نتائج معقولة النتائج ، والحفاظ على تسلسل في الأقوال والكتابة، وتوظيف للروابط المنطقية بشكل جيد؛

د- **معيار الإتقان أو الكمال أو الجودة**. بمعنى أن يكون حل الوضعية مكتملا وشاملا لجميع عناصر الوضعية- المشكلة. كأن يتميز العمل بأصالة الإنتاج، وجودة العرض، ومقروئية الخط، والتنظيم الجيد للورقة...

المعايير	**التعاريف**
المعيار الأول: معيار الملاءمة	ملاءمة الحل لماهو مطلوب.
المعيار الثاني: الاستعمال السليم لأدوات المادة	الاستثمار الجيد للموارد التي اكتسبها المتعلم .
المعيار الثالث: الانسجام	ترابط النص واتساقه منطقيا ومعنويا.

المعيار الرابع: الإتقان والجودة	جودة العرض، ومقروئية الخط، وتنظيم الورقة.

4/ المعيار الأدنى ومعيار الإتقان:

ينبني التقويم الإدماجي على معيارين أساسيين هما: معيار الحد الأدنى ومعيار الإتقان، فمعيار الحد الأدنى (Critère minimal) هو الذي يساعدنا على التثبت من مدى تحقق الكفاية، ويتحقق ذلك بمعيار الملاءمة.أي: ملاءمة الحل لتعليمات الوضعية الإدماجية، وكذلك انسجام الأجوبة مع المطلوب. وإذا أفلح المتعلم في حل الوضعية المعطاة له، فقد حقق الهدف المنشود من تلك الوضعية. ومن ثم، فهو كفء ومؤهل وناجح في عمله. ويعني هذا أن الحد الأدنى هو مقياس النجاح، وليس معيار الإتقان والجودة. ومن ثم، يرتبط معيار الحد الأدنى بالكفاية الأساسية أو المستهدفة ارتباطا وثيقا وعضويا وسببيا. على أساس أن هذا المعيار هو أساس تحقق الكفاية ، وأساس النجاح والتأهيل .

وللتمثيل: لكي نحكم على سباح بأنه كفء، فهناك على الأقل معياران: معيار التحرك داخل المسبح، ومعيار التوازن (عدم الغرق). وثمة معايير أخرى، يمكن الاستئناس بها، ولكنها أقل أهمية مقارنة بمعيار الحد الأدنى، مثل: السرعة، واللياقة، و تنويع أوضاع السباحة، وتدخل هذه المواصفات ضمن معيار الإتقان والجودة(**مؤشر الإتقان/**critère de perfectionnement**)**.

ويعني هذا أن معيار الإتقان لايعتبر أساسيا في تقويم الكفاية المستهدفة، بل هو معيار ثانوي ومكمل، ولايؤخذ بعين الاعتبار إذا تحقق المعيار السابق (معيار الحد الأدنى).

لكن لاينبغي أن نضخم في لائحة المعايير الأساسية.إذ ينبغي أن نتجنب الإكثار من المعايير الدنيا لكي لانكون قساة مع متعلمينا. إذاً، لابد من التقليل من معايير التصحيح والتقويم. ومن هنا، يرجح كفة معيار الحد الأدنى (معيار الملاءمة) في أثناء التصحيح على معيار الإتقان الذي يعنى بجودة المنتوج، ومحاسبة المتعلم على أخطائه. فالتلميذ الذي كتب موضوعا إنشائيا جيدا في تحليل النص الأدبي بمراعاة جميع التعليمات التي تتطلبها الوضعية الإدماجية ، هو تلميذ كفء ومؤهل، على الرغم من ارتكابه لعدد من الأخطاء اللغوية والإملائية والتركيبية .

لأن المهم - هنا- ليس هو الإتقان، وجودة العرض، وحسن الخط؛ بل هو معيار الملاءمة.بمعنى ضرورة الاحتكام إلى معيار الحد الأدنى بدل الاحتكام إلى معيار الإتقان. بتعبير آخر، فقد كان المدرسون، في التربية التقليدية، يحاكمون التلميذ انطلاقا من رداءة الخط، وعدم تنظيم ورقته، دون الاحتكام إلى الأجوبة ومدى تطابقها مع الأسئلة المطروحة. لذا، نحكم على كل تلميذ أو متعلم استوفى جوابه كل عناصر المطلوب بالنجاح، على الرغم من رداءة الخط، وكثرة الأخطاء، بشرط ألا تكون نقط الإتقان أكثر من نقط الملاءمة، وألا تتعدى ثلث مجموع النقط.أي: لايبنى التقويم على محك الأخطاء، بل يبنى على قياس الكفايات المهارية، فليس هناك من لا يخطئ، فاللاعب الرياضي الماهر يخطىء عندما لا يسجل أهدافا، والطباخ الماهر قد يخطىء بدوره أثناء الطهي، فلا يعقل أن يكون الخطأ هو المعيار الوحيد للتقويم .

ومن ناحية أخرى، لابد أن تكون معايير الحد الأدنى مستقلة عن بعضها البعض، فلا يعقل أن تكون الأسئلة مترابطة ومتتابعة ومتناسلة، كما نجد ذلك في امتحانات ومسائل الرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية ؛ لأن هذا ظلم وإجحاف في حق المتعلم ، بل لابد أن تكون الأسئلة منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض لكي تكون هناك حظوظ متوفرة أمام المتعلم.

أسماء المتعلمين	معايير الحد الأدنى												معايير الحد الأدنى التي لم تتحقق	معيار الإتقان	المجموع
	الملاءمة				الاستعمال السليم لأدوات المادة				الانسجام						
	ت1	ت2	ت3	مج	ت1	ت2	ت3	مج	ت1	ت2	ت3	مج			

5/ قاعدة 3/2:

ترتبط قاعدة 3/2 بدوكتيل(De Ketele)[228] ، وفحواها أن التلميذ لن يكون مؤهلا وناجحا إلا إذا أجاب عن وضعيتين مستقلتين من ثلاث باحترام معيار الحد الأدنى في الإنتاج. ومن ثم، لابد من تقديم ثلاث فرص مستقلة للتحقق من المعيار. ولاتثبت

[228] - DE KETELE, J.M. **L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?**, Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, 23,1996, p. 17-36.

كفاءة المتعلم إلا في فرصتين على ثلاث. ومن هنا، لابد أن يتوفر نموذج التقويم المقدم للمتعلم على ثلاث وضعيات - مشكلات لحلها في الرياضيات أو في أية وحدة دراسية أخرى، أو تقديم وضعية واحدة بثلاث تعلميات مستقلة ومختلفة كتكوين ثلاث جمل في اللغة العربية بالنسبة للتلميذ المبتدىء.

وعليه، تعني قاعدة دوكيتيل (De Ketele) التي تسمى بقاعدة 3/2 أن نسبة النجاح الكفائي هو الإجابة عن وضعيتين من ثلاث وضعيات.[229] ولابد من الاحتكام أولا إلى معيار الحد الأدنى بدل الاحتكام إلى معيار الإتقان التكميلي.

6/ قاعدة 4/3:

لاينبغي أن نرجح كفة معيار الإتقان ، بأي حال من الأحوال، على معيار الحد الأدنى الذي يتمثل في معيار الملاءمة، ومعيار الانسجام، ومعيار الاستخدام السليم لأدوات المادة؛ لأن السبب في فشل المتعلم وتعثره يعود إلى اهتمام المدرس المقوم بمعايير الإتقان بدل معيار الحد الأدنى. كما ينبغي التقليص من مؤشرات معايير الإتقان . فالرسوب الواهم يعود إلى ترجيح كفة معيار الإتقان على معيار الحد الأدنى عند الكثير من المدرسين التقليديين.لذا، قدم دوكيتيل قاعدة ¾ ليبين لنا أن معيار الإتقان لاينبغي أن يتعدى الثلث من مجموع النقط[230].

	معايير الحد الأدنى	معيار الإتقان

[229] - DE KETELE, J.M. **L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?** P. 17-36.

[230] -DE KETELE, J.M. **L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi**, p. 17-36.

	المعيار 1 الملاءمة 3/0	المعيار 2 الاستعمال السليم لأدوات المادة 3/0	المعيار 3 الانسجام 3/0	المعيار 4 تقديم الورقة 1/0
الورقة 1				
الورقة 2				
الورقة 3				
الورقة 4				
الورقة 5				
الورقة 6				
الورقة 7				
الورقة 8				
الورقة 9				
الورقة 10				

7/ المؤشـرات:

المؤشر (Indicateur) هو علامة واضحة ودقيقة وملموسة قابلة للملاحظة تسمح بأجرأة معيار معين. ويعني هذا أن المؤشرات في خدمة معايير التقويم كمعيار الملاءمة، ومعيار الانسجام، ومعيار الجودة والإتقان، ومعيار الاستخدام السليم لأدوات المادة. وينبغي أن تكون المؤشرات واضحة وملموسة وقابلة للتطبيق. ومن ثم،

فهي التي تسعفنا في الحكم على مدى تمكن المتعلم من كفاية ما. وهي التي تجعل المعايير أيضا أكثر وضوحا وانسجاما ومقبولية ضمن الوضعية الإدماجية.

وتنقسم المؤشرات إلى قسمين: مؤشرات كمية، ومؤشرات كيفية.

أ- المؤشرات الكمية:

تستند المؤشرات الكمية إلى النقط العددية والدرجات والمقادير والنسب المائوية، وتحديد الأعداد والأحجام كأن يكتب المتعلم إنشاء فيه على الأقل عشرة أسطر لينال ثلاث نقط تامة، وإذا كتب أقل من ذلك، فينال نقطتين أو نقطة واحدة. بمعنى أن المؤشر الكمي هو توصيف مادي وعددي ونقطي. ويعني هذا أن المؤشرات الكمية تعنى بسلم التنقيط، وتحدد عتبات النجاح والإخفاق.

ب- المؤشرات الكيفية:

تهتم المؤشرات الكيفية بتحديد مجموعة من المواصفات التي ينبغي أن تتوفر في الإنتاج، مثل: استخدام الجمل الفعلية، أو الاستشهاد بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية، واستخلاص الجمل الإنشائية، والتثبت من حضور عنصر أو غيابه كحضور الفعل في الجملة، وكتابة جمل صحيحة وسليمة وخالية من الأخطاء، واحترام المنهجية.

وتتخذ المؤشرات الكيفية طابعا وصفيا ، وتنصب على تبيان الأخطاء وتصحيحها ومعالجتها.

وعليه، تقوم المؤشرات بدور مهم في توفير تصحيح عادل، فقد يكون مؤشرا كيفيا، كأن نطالب المتعلم بتوظيف أفعال أو صفات أو أحوال أو تشابيه أو استعارات في

وصفه، وقد يكون مؤشرا كميا حينما نطالب المتعلم على مستوى التركيب بتوظيف ثلثي من الجمل صحيحة لكي ينال 2 / 3.

8/ دليل الإدمـاج:

لايمكن الحديث عن التقويم الإدماجي إلا باستحضار مجموعة من الأدلة العملية التي تساعد المدرس والمتعلم معا على إنجاز الوضعيات الإدماجية تخطيطا، وتدبيرا، وتقويما. ومن ثم، يتضمن دليل الإدماج للمدرسين **كراسة الوضعيات الإدماجية**، وهو دفتر الوضعيات الخاص بالمتعلم، ويشتمل على مجموعة من الوضعيات الإدماجية المأخوذة والمستوحاة من حياته اليومية وبيئته. وهذه الكراسة هي تكملة للكتب المدرسية المقررة. وتستثمر هذه الوضعيات، في السلك الابتدائي، من قبل المتعلم في أثناء أسابيع الإدماج والدعم والتقويم في مختلف المواد: اللغة العربية، واللغة الفرنسية، واللغة الأمازيغية، والتربية الإسلامية، والتاريخ، والرياضيات، والتربية التشكيلية، والنشاط العلمي...

وقد تنوعت هذه الوضعيات حسب المراحل الأربع للسنة الدراسية الإدماجية، وخصص لكل مرحلة وضعيتان. وقد أرفقت هذه الوضعيات الإدماجية بالصور والوثائق والأسناد والتعليمات.

ومن جهة أخرى، يمكن الحديث عن ثلاث شبكات أساسية في إطار الوضعية الإدماجية وهي: شبكة التمرير أو الاستثمار، وشبكة التحقق، وشبكة التصحيح .

توظيف أدوات تفعيل الوضعية الإدماجية

الأداة	مرحلة الاستعمال	لماذا
شبكة التمرير	مصاحبة التلميذ خلال الإنجاز	لتدبير محكم لتعلم حل الوضعية الإدماجية • فهم الوضعية • معرفة المهام •إنجاز المطلوب وفق مواصفات الإنتاج المنتظر
شبكة التحقق	التثبت من تحقق المعايير	للتعاقد مع التلميذ بخصوص مواصفات العمل المطلوب لتحقق التلميذ أو زميله أو الأستاذ من مطابقة العمل للمواصفات التي تم التعاقد بشأنها لمعرفة قيمة الإنتاج مقارنة مع العمل المنتظر
	مقارنة الإنجاز بالحد الأدنى	تشخيص الأخطاء ثم معالجتها
شبكة التصحيح	التقويم والعلاج	تحديد مستوى التحكم في كل معيار ثم التحكم في الكفاية أو في مرحلة تدرجها تحديد خطة علاجية

أ- شبكة التمرير أو الاستثمار

نعني بشبكة التمرير، أو بطاقة الاستثمار، أو جذاذة توظيف الوضعية (Fiche d'exploitation de la situation) تلك الشبكة التي تستعمل لمصاحبة المتعلم خلال الإنجاز قصد تدبير محكم لتعلم حل الوضعية الإدماجية بفهم هذه الوضعية، ومعرفة المهام، وإنجاز المطلوب وفق مواصفات الإنتاج المنتظر.

ويقصد ببطاقة تمرير وضعية أو بطاقة استثمار تلك البطاقة التي تتضمن توضيحات وتفسيرات تشرح للمتعلم كيفية تمرير الوضعية، وسبل استثمارها. وأكثر من هذا، فهي خارطة طريق منهجية يرافق بها الأستاذ التلاميذ في مختلف مراحل إنجاز الوضعيات.

ب- شبكة التحقق

يقصد بشبكة التحقق تلك الشبكة التي تستعمل للتثبت من مدى تحقق المعايير في إطار التقويم الذاتي. ويستعملها المتعلم للتأكد من مدى احترامه للتعليمات والمعايير المطلوبة كأن يقارن إنتاجه بتلك المعايير التي تذيلت بها الوضعية الإدماجية.

و تدخل شبكة التحقق ضمن التقويم الذاتي (autoévaluation) الذي يقصد به أن يصحح المتعلم أخطاءه بنفسه اعتمادا على مجموعة من المؤشرات ومعايير التصحيح الواضحة والدقيقة والبسيطة. ومن ثم، يساعد هذا التقويم المتعلم على تنظيم التعلمات وفق مقاربة كفائية إدماجية.

وتستعمل شبكة التحقق، أو شبكة التقويم الذاتي، من قبل المتعلم لقياس درجة نمو الكفاية المرصودة، ومدى التحكم فيها. وترتكز هذه الشبكة القائمة على التحقق من صحة المعلومات، والتثبت من الحلول المقترحة لمعالجة الوضعية المعطاة. كما يستعملها المدرس للتثبت من مدى تمكن المتعلم من الكفاية المستهدفة.

وتتضمن شبكة التحقق مجموعة من المعطيات على الوجه التالي:

❶ **المعايير**: معيار الملاءمة، ومعيار الاستخدام السليم لأدوات المادة، ومعيار انسجام الإنتاج، ومعيار الإتقان، أو جودة عرض الإنتاج.

❷**المؤشرات:** تتفرع المعايير إلى مجموعة من المؤشرات الكمية والكيفية التي تساعد المتعلم على التقويم الذاتي بطريقة صحيحة وموضوعية.

أما عن أدوار شبكة التحقق وأهدافها، فتتمثل في ما يلي:

❶ تمكن المتعلم بمقارنة إنتاجه بماهو مطلوب (معيار الملاءمة)؛

❷ تسهم في التحقق من مدى اكتساب المتعلم للكفاية الأساسية ؛

❸ مساعدته على التعلم الذاتي؛

❹ مشاركة المدرس للمتعلم في التقويم الذاتي، والتعرف إلى معايير الوضعية الإدماجية ومؤشراتها التقويمية؛

❺ التعرف إلى جوانب الضعف والقوة في العمل المنجز؛

❻ الكشف الذاتي عن الأخطاء والنواقص والتعثرات؛

❼ التعود على التصحيح الذاتي في ضوء فلسفة التعلم الذاتي؛

❽ التغذية الراجعة بإعادة النظر في المعارف، وترتيب المعلومات ، وتوظيف الموارد المكتسبة بطريقة تخدم الكفاية الأساسية؛

❾مرافقة المتعلم قصد اجتناب الأخطاء الناجمة عن السهو والتسرع؛

❿ استغلالها قبل الإنجاز للتعاقد مع المتعلم بشأن مواصفات الإنتاج المنتظر، واستعمالها بعد الإنجاز والتصحيح بهدف التقويم الذاتي والتقويم المتبادل.

نموذج أول من نماذج شبكة التحقّق

المادة:.....اسم التلميذ:..........المستوى:......المرحلة:..

خاص بالمتعلم	خاص بالأستاذ
المعيار 1 :الملاءمة أتحقق..........	التحكم الأدنى

•إذا .... •إذا .... •إذا .... ملاحظة: 3 مؤشرات أساسية في كل وضعية	
المعيار 2 : الاستعمال السليم لأدوات المادة أتحقق.......... •إذا .... •إذا .... •إذا .... ملاحظة: 3 مؤشرات أساسية في كل وضعية	التحكم الأدنى
المعيار 3 : الانسجام أتحقق.......... •إذا .... •إذا .... •إذا .... ملاحظة: 3 مؤشرات أساسية في كل وضعية	التحكم الأدنى
المعيار 4 :الإتقان	

أتحقق.......... •إذا	

نموذج ثان من شبكات التحقق

المعيار1. ملاءمة الإنتاج: أتحقق ما إذا:	
• **كتبت رسالة بـ 10 أسطر.**	
• **تحدثت عن خطرين على الأقل يهدّدان مستقبل الأطفال المنقطعين عن الدراسة.**	
• **حدّدت أهمية الدراسة بالنسبة لمستقبل الأطفال.**	
• **أقنعت زميلي بالعودة إلى المدرسة.**	
• **وعدته بالمساعدة.**	
المعيار2. الاستخدام السليم لأدوات المادّة : أتحقق ما إذا:	
• **احترمت قواعد الصرف والتراكيب (3 أخطاء على الأكثر).**	
• **احترمت قواعد الإملاء (3 أخطاء على الأكثر).**	
• **احترمت علامات الترقيم.**	
• **استعملت الأزمنة الثلاثة استعمالاً سليمًا.**	

المعيار3. انسجام الإنتاج: أتحقق من:	
• **ذكرتُ أخطارًا منطقية و اقعيّة للإنقطاع عن الدراسة.**	
• **قدّمت حججًا منطقيّة للعودة إلى الدراسة.**	
• **استعملت أدوات الربط.**	
المعيار4. جودة عرض الإنتاج: أتحقق من:	
• **مقروئيّة الخط.**	
• **عدم وجود تشطيب.**	

نموذج ثالث من شبكات التحقق (تحليل النص الأدبي)

المعيار	طريقة التحقق	نعم	لا
الملاءمة	• هل أطرت النص الأدبي في إطاره العام؟ • هل حددت فرضية القراءة؟ • هل عرفت بالشاعر أحمد شوقي؟ • هل لخصت النص جيدا؟ • هل استخرجت		

		حقلين دلالين، وبينت العلاقة الموجودة بينهما؟ ● هل تحدثت عن الإيقاع الخارجي والداخلي؟ ● هل ذكرت خمسة أساليب إنشائية؟ ● هل ذكرت الصور البلاغية مع الأمثلة والوظائف؟ ● هل أشرت إلى مدى تمثل النص للاتجاه الأدبي الذي ينتمي إليه؟	
		● هل احترمت قواعد اللغة؟ ● هل كتبت بلغة عربية سليمة؟ ● هل وظفت مفاهيم الدرس اللغوي بشكل مناسب؟	**الاستعمال السليم لأدوات المادة**
		● هل خطي مقروء؟ ● هل ابتعدت عن التشطيب؟	**جودة العرض**

	●هل ورقتني منظمة بشكل جيد؟		

ج- شبكة التصحيح:

تعرف شبكة التصحيح بأنها" أداة تقدير معيار عبر المؤشرات المحددة بدقة.وبلغة أخرى، فإن الشبكة تجيب عن هم توحيد التصحيح.وبلغة بيداغوجية تشكل أداة للمساعدة على تصحيح إنتاجات التلاميذ.وهي تستعمل بغايتين كذلك هما:

- ●ضمان حد أقصى من الموضوعية في التصحيح.
- ●تغيير رؤية المدرسين لإنتاجات التلاميذ.

يمكن النظر إلى شبكة التصحيح من جانب كمي أو كيفي.[231] "

إذاً، يقوم المدرس إنتاج المتعلمين اعتمادا على شبكة التصحيح بهدف التثبت من مدى تحكم المتعلم في المعايير ، ومدى فهمه واستيعابه للتعليمات، وكذلك التأكد من مدى تحقق الكفاية المستهدفة أو الكفاية الأساسية عبر مرحلة معينة، أو في آخر السنة الدراسية، أو حسب الدورات الدراسية. ويترجم التقويم تلك المعطيات التقديرية إلى أرقام عددية ، كما يثبت ذلك سلم التنقيط، أو تحيل عليها المؤشرات الكمية.

---

[231]- الحسن اللحية: **بيداغوجيا الإدماج**، منشورات المعرفة، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010م، ص:200.

وينقسم جدول شبكة التصحيح إلى خانتين: خانة خاصة بالمعايير المندرجة ضمن ما يسمى بمعيار الحد الأدنى، وهي: معيار الملاءمة، ومعيار الاستعمال السليم لأدوات المادة، ومعيار الانسجام. وفي الخانة الثانية، توجد ثلاث تعليمات لكل معيار. وبعد ذلك، ينقط المدرس المتعلمين حسب هذه المعايير والتعليمات الثلاث. وهناك المعيار الرابع هو معيار الإتقان ، ويتعلق بجودة العمل خطا وقراءة، وخلوه من التشطيب.

نموذج لشبكة التصحيح

		المعــايير												
		الملاءمة				الاستعمال السليم للموارد				الانسجام				الإتقان
	أسماء المتعلمين	ت 1	ت 2	ت 3	مج.	ت 1	ت 2	ت 3	مج.	ت 1	ت 2	ت 3	مج.	
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														

19														
20														
21														
22														
23														
24														
25														
26														
27														
28														
29														
30														
مجموع عدم التحكم														
نسبة عدم التحكم														

نموذج آخر من نماذج شبكة التصحيح

	معايير الحد الأدنى			معيار الإتقان
	المعيار 1 **الملاءمة** 3/0	المعيار 2 **الاستعمال السليم لأدوات المادة** 3/0	المعيار 3 **الانسجام** 3/0	المعيار 4 **تقديم الورقة** 1/0
الورقة 1				
الورقة 2				

الورقة 3				
الورقة 4				
الورقة 5				
الورقة 6				
الورقة 7				
الورقة 8				
الورقة 9				
الورقة 10				

تصحيح الإنشاء

المعيار	تعريفه	سلم التنقيط	
الحجم	عدد الأسطر التي يتكون منها منتوج التلميذ	من 8 أسطر إلى 12 سطرا ماعدا ذلك ملحوظة : السطر يعني أربع كلمات فما فوق إلا إذا كانت كلمة واحدة أو كلمتان أو ثلاث كلمات كافية لتشكيل جملة حوارية	**3 نقط** **0 نقطة**
نمط الكتابة الحوارية	يراعى حضور المكونات الثلاث الآتية : 1) تناوب الحوار ... 2) دفاع كل منهما عن رأيه ... 3) عدم إبداء التلميذ وجهة نظره ...	حضور المكونات الثلاثة حضور المكونين (1+3) أو (2+1) حضور المكونين (2+3) أو مكون واحد	**6 نقط** **3 نقط** **0 نقطة**
الملاءمة	ملاءمة المكتوب للمطلوب :	ملاءمة تامة (حضور العناصر الثلاثة)	**6 نقط** **3 نقط**

		ملاءمة جزئية : حضور العنصرين (1+3) أو (3+2) حضور العنصرين (2+1) أو أحدهما فقط	**0 نقطة**
الترتيب		الشروع في الحوار مباشرة وضع مقدمة الحوار	**3 نقط** **0 نقطة**
المقروئية	وضوح الخط بغض النظر عن ارتباط المحتوى بالمطلوب	3 كلمات غير مقروءة على الأكثر أكثر من 3 كلمات غير مقروءة	**3 نقط** **0 نقطة**
اللغة	تراعى المؤشرات الآتية : الأخطاء اللغوية، الأخطاء النحوية، الأخطاء الإملائية، الأخطاء الصرفية، الأخطاء التركيبية، الأخطاء التعبيرية	4 أخطاء على الأكثر كيفما كان نوع الخطأ ما بين 5 أخطاء و 7 أخطاء ما فوق 7 أخطاء	**6 نقط** **3 نقط** **0 نقطة**
علامات الترقيم	استعمال علامات الترقيم استعمالا سليما	الاستعمال الخاطئ لعلامات الترقيم 3 مرات على الأكثر استعمال علامات الترقيم استعمالا خاطئا، أكثر من 3 مرات أو عدم استعمالها إطلاقا	**3 نقط** **0 نقطة**

يلاحظ أن شبكة التصحيح تستخدم للتقويم والمعالجة ، والهدف منها هو التثبت من مدى التحكم في المعايير، ومدى تحقق الكفاية المستهدفة، اعتمادا على مجموعة من المؤشرات الكيفية (الحجم المحدد، وجودة المقروئية، وسلامة اللغة، وتوظيف علامات الترقيم، والترتيب، والملاءمة، ونمط الكتابة المستخدمة ...)، والمؤشرات الكمية (سلم التنقيط). ويمكن للمدرس والمتعلم معا أن يستعينا بشبكة التصحيح بغية تقويم الإنتاج كما وكيفا.

شبكة تفريغ وتصنيف نتائج المتعلمين

	المتعلمون	الملاءمة			درجة التحكم	المستهدفون بالمعالجة	الاستخدام السليم للموارد			درجة التحكم	المستهدفون بالمعالجة	الانسجام				درجة التحكم	المستهدفون بالمعالجة	النقطة	الملاحظة
		تع 1	تع 2	تع 3			تع 1	تع 2	تع 3				تع 1	تع 2	تع 3				
1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			
13																			
14																			
15																			
16																			
17																			
18																			
19																			
20																			
21																			
22																			
23																			
24																			
25																			
26																			
27																			

الفرع الحادي عشر: المعالجـة

تعد المعالجة(**remédiation**) الطريقة التي تدفع المتعلم إلى تحقيق النجاح الدراسي.

ويلتجئ إليها المدرس بعد الانتهاء من عملية تصحيح الفروض أو الاختبارات

والامتحانات والروائز بغية تشخيص مواطن الضعف والقوة، بتمثل المعالجة الداخلية التربوية والديدكتيكية ، وتمثل المعالجة الخارجية ذات الطابعين النفسي والاجتماعي. بمعنى أن المعالجة تهدف إلى اكتشاف الأخطاء، وتشخيصها ، ووصفها، وتقديم معالجة إجرائية ناجعة. ومن ثم، تستند المعالجة الديدكتيكية إلى أربع مراحل:

❶ الكشف عن الأخطاء.

❷ وصف الأخطاء.

❸ البحث عن مصادر الخطإ.

❹ تهيىء عدة المعالجة.

ويعني هذا أن المصحح أو المقوم يبدأ بتحديد الأخطاء التي ارتكبها المتعلم في موضوعه حسب سياقها ومظانها. وبعد ذلك، يصف الأخطاء المرصودة في الإنتاج الشخصي، فيصنفها إلى أنواع، مثل: أخطاء صوتية، وأخطاء إملائية، وأخطاء صرفية، وأخطاء دلالية، وأخطاء تركيبية، وأخطاء تداولية...وبالتالي، يحدد مواطن القوة والضعف لدى المتعلم، بالبحث عن أسباب هذه الأخطاء، متسائلا عن مصدرها: هل ترجع إلى مصدر داخلي ديدكتيكي وتربوي أم إلى مصدر خارجي نفسي واجتماعي؟! بمعنى البحث عن العوامل الذاتية والموضوعية التي تكون سببا في تلك الأخطاء.

وفي الأخير، يقترح المصحح أو المقوم مجموعة من الإستراتيجيات لتجاوز هذه الأخطاء والنواقص والتعثرات التي قد ترتبط بالمدرس، أو المتعلم، أو بالنظام التربوي العام. ولا تتم المعالجة إلا إذا تكرر الخطأ مرات عدة.أما الذي يقوم بالمعالجة، فقد يكون

المدرس نفسه، أو المتعلم نفسه في إطار التصحيح الذاتي، أو تلميذ آخر ، أو قد يكون أخصائيا نفسانيا أو أخصائيا اجتماعيا أو ملحقا إداريا أو تربويا ، وقد يلتجئ كذلك إلى وسائل الإعلام، والسجلات الذاتية، والبرامج الرقمية ...

ومن أهم الإستراتيجيات في المعالجة أنه يمكن الاعتماد على:

❶ التغذية الراجعة أو الفيدباك لتصحيح العملية الديدكتيكية، وسد ثغراتها المختلفة والمتنوعة، وتفادي نواقصها وعيوبها، سواء أقام بتلك التغذية الراجعة المدرس أم التلميذ نفسه اعتمادا على أدلة التصحيح.

❷ المعالجة بالتكرار أو بالعمليات التكميلية.أي: بمراجعة المكتسبات السابقة، وإضافة تمارين تكميلية مساعدة للتقوية وتثبيت المعارف والقواعد الأساسية.

❸ تمثل منهجيات تعلمية جديدة، كمنهجية الإدماج، ومنهجية الاستكشاف، والاعتماد على التعلم الذاتي، وتمثل التعلم النسقي.

❹ إجراء تغييرات في العوامل الأساسية[232] كتوفير الحياة المدرسية داخل المؤسسة، وإعادة توجيه المتعلم من جديد، وتغيير فضاء المدرسة، وخلق أجواء مؤسساتية ديمقراطية ، والاستعانة بالأسرة أو علماء النفس والاجتماع والطب لتغيير العوامل السلبية التي يعيشها المتعلم في ظلها.

وعليه، تكون المعالجة بطريقة التشخيص، ورصد التعثرات، وتصنيف الأخطاء، ويتم إصلاح الأخطاء ومعالجتها بطريقة فورية موجهة، أو بطريقة بعدية (مبدأ الفارقية)،

---

[232]- انظر: **بيداغوجيا الإدماج**، ص:129.

أو بطريقة مدمجة مواكبة، أو بطريقة مؤسساتية (داخل المؤسسة)،أو بطريقة خاصة (خارج المؤسسة).

وفي الأخير، تكون المعالجة بتصحيح الأوراق والأنشطة المنجزة، وتفييء المتعثرين،والتدخل للمعالجة.

وخلاصة القول، لايمكن الحديث عن بناء الوضعيات الديكتيكية إلا باستحضار الوضعيات الإدماجية بأسنادها، ومعلوماتها، ووثائقها، وصورها ، وتعليماتها، ومعاييرها، ومؤشراتها. وإذا كان التقويم الكلاسيكي يعتمد على معيار الإتقان كثيرا، ويحاكم المتعلم على أخطائه بقسوة، فإن التقويم الإدماجي يهتم بمعايير أساسية مستهدفة ، وهي: معيار الملاءمة، ومعيار الانسجام، ومعيار الاستخدام السليم لأدوات المادة. ويعني هذا أن معيار الحد الأدنى يرجح على معيار الإتقان والجودة. ولايمكن الحديث أيضا عن المعايير إلا بالحديث عن المؤشرات الكمية والكيفية التي تتحكم في تلك المعايير بنوع من الدقة الإجرائية.

ولاينحصر التقويم الإدماجي فيما هو نظري، بل هو عبارة عن ممارسة تقويمية عملية، إذ يعتمد- إجرائيا- على دليل الإدماج الذي يتمثل في كراسة الوضعيات الإدماجية، وشبكة التمرير والاستثمار، وشبكة التحقق، وشبكة التصحيح. وبعد هذه الشبكات المتكاملة والمتجاورة فيما بينها، تحضر عملية المعالجة الديدكتيكية ، والمعالجة النفسية ، والمعالجة الاجماعية.

وخلاصة القول، تستلزم الوضعية وجود ذات مؤهلة تتفاعل مع وضعية مأخوذة من المحيط أو البيئة التي تعيش فيها هذه الذات .وتتميز تلك الوضعية السياقية بكونها معقدة، أو مركبة، أو صعبة.أي: إنها بمثابة عائق كبير يثير مشاكل وتحديات

وصعوبات للمتعلم ، وتتطلب منه أن يجد لها حلولا مناسبة ، قد تكون تلك الحلول فردية أو ثنائية أو جماعية.

ومن ثم، فالوضعيات أنواع، هناك الوضعيات الديدكتيكية، والوضعيات غير الديدكتيكية، والوضعيات الإدماجية، والوضعيات التقويمية. وتخضع هذه الوضعيات لثلاث مراحل ديدكتيكية رئيسة هي: التخطيط، والتدبير، والتقويم.

وتبنى الوضعيات الديكتيكية باستحضار الوضعيات الإدماجية بأسنادها، ومعلوماتها، ووثائقها، وصورها ، وتعليماتها، ومعاييرها، ومؤشراتها. وإذا كان التقويم الكلاسيكي يعتمد على معيار الإتقان كثيرا، ويحاكم المتعلم على أخطائه بقسوة، فإن التقويم الإدماجي يهتم بمعايير أساسية مستهدفة ، وهي: معيار الملاءمة، ومعيار الانسجام، ومعيار الاستخدام السليم لأدوات المادة. ويعني هذا أن معيار الحد الأدنى يرجح على معيار الإتقان والجودة. ولايمكن الحديث أيضا عن المعايير إلا بالحديث عن المؤشرات الكمية والكيفية التي تتحكم في تلك المعايير بنوع من الدقة الإجرائية.

ولاينحصر التقويم الإدماجي فيما هو نظري، بل هو عبارة عن ممارسة تقويمية عملية؛ إذ يعتمد- إجرائيا- على دليل الإدماج الذي يتمثل في كراسة الوضعيات الإدماجية، وشبكة التمرير والاستثمار، وشبكة التحقق، وشبكة التصحيح. وبعد هذه الشبكات المتكاملة والمتجاورة فيما بينها، تحضر عملية المعالجة الديدكتيكية ، والمعالجة النفسية ، والمعالجة الاجماعية.

خاتمة

وهكذا، نخلص إلى أنه من الصعب الحديث عن مدرس جيد إلا إذا كان يمتلك ثلاث كفايات رئيسة مهمة هي: كفاية التخطيط،وكفاية التدبير، وكفاية التقويم.

وإذا كانت كفاية التخطيط قائمة على وضع خطط هندسية استشرافية قريبة ومتوسطة وبعيدة، فإن كفاية التدبير قائمة على أجرأة هذه المخططات وتطبيقها وتنفيذها وتنزيلها واقعيا وميدانيا.

أما كفاية التقويم ، فتستند إلى معايير كمية وكيفية لقياس تعلمات التلميذ وخبراته وقدراته الكفائية حين يوضع أمام وضعيات معقدة ومركبة وجديدة لحل مشاكلها المستعصية. ومن ثم، يساعد التقويم المدرس الكفء على معرفة مستوى التلاميذ، وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم. كما يسعفه في اختيار المناهج والبرامج الصالحة لتحسين المنظومة التربوية والديدكتيكية. ويفيده كذلك في معرفة مدى تحقق الأهداف والكفايات المرجوة البلوغ إليها، ويعطيه صورة واضحة عن مدى ما تحققه المدرسة من نتائج، ويسهم عددا وتقديرا في التوجيه والإرشاد المدرسي [233].

وهكذا، نصل إلى أن المدرس الكفء والجيد هو الذي يتمثل الطرائق الجديدة في التدريس، ويمتلك ثلاث كفايات رئيسة وأساسية لايمكن الفصل بينها هي: كفاية التخطيط، وكفاية التدبير، وكفاية التقويم.

---

[233]- محمد الدريج :**تحليل العملية التعليمية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 1988، ص:86-87.

وفيما يتعلق بالوضعيات ، فهناك الوضعيات الديدكتيكية، والوضعيات غير الديدكتيكية، والوضعيات الإدماجية، والوضعيات التقويمية. وتخضع هذه الوضعيات لثلاث مراحل ديدكتيكية رئيسة هي: التخطيط، والتدبير، والتقويم.

وتبنى الوضعيات الديكتيكية باستحضار الوضعيات الإدماجية بأسنادها، ومعلوماتها، ووثائقها، وصورها ، وتعليماتها، ومعاييرها، ومؤشراتها. وإذا كان التقويم الكلاسيكي يعتمد على معيار الإتقان كثيرا، ويحاكم المتعلم على أخطائه بقسوة، فإن التقويم الإدماجي يهتم بمعايير أساسية مستهدفة ، وهي: معيار الملاءمة، ومعيار الانسجام، ومعيار الاستخدام السليم لأدوات المادة. ويعني هذا أن معيار الحد الأدنى يرجح على معيار الإتقان والجودة. ولايمكن الحديث أيضا عن المعايير إلا بالحديث عن المؤشرات الكمية والكيفية التي تتحكم في تلك المعايير بنوع من الدقة الإجرائية.

ثبت المصادروالمراجع

المعاجم العامة:

1- ابن منظور: **لسان اللسان**، الجزء الثاني، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1993.

2-ابن منظور: **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 2003م.

3- أحمد حسن الزيات وآخرون: **المعجم الوسيط**، المكتبة الإسلامية، استانبول، تركيا،

المعاجم التربوية:

4-أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي لعلوم التربية** ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.

5-أحمد أوزي: **المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية** ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2015م.

6- جرجس ميشال جرجس: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2005م.

7- خالد الصمدي: **مصطلحات تعليمية من التراث** ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو، الطبعة الأولى سنة 2008م.

8- الزبير مهداد: **معجم الألفاظ والمصطلحات التربوية في التراث العربي**، مركز عبد العزيز بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية الطبعة الأولى سنة 2016م.

9- عبد الكريم غريب: **المنهل التربوي** ، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006م.

10- عبد الكريم غريب: **المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية**،منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2007م.

المصادر:

11- أرسطو: **فن الشعر**، ترجمة:عبد الرحمن بدوي، مكتبة النهضة المصرية، طبعة 1953م.

المراجع باللغة العربية:

13- إبراهيم ناصر: **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل، بيروت، لبنان؛ مكتبة الرائد العلمية، عمان، الأردن، د.ت.

14- أحمد شبشوب: **المدخل إلى الديدكتيك العامة**، منشورات رمسيس، دفاتر في التربية ، العدد1997/2م.

15- أحمد أوزي: **التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1999م.

16-أمينة اللوه وآخرون: **الموجز في التربية وعلم النفس**، دار الكتب العربية، الرباط، المغرب،د.ت.

17- بيير ديشي: **تخطيط الدرس لتنمية الكفايات**، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 2003.

18- بيداغوجيا الإدماج، ترجمة: لحسن بوتكلاي، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، 2009م.

19- جان بياجي: **التوجهات الجديدة للتربية**، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغر ب، الطبعة الأولى سنة1998م.

20- جميل حمداوي: **مجزوءات التكوين في التربية والتعليم**(التخطيط- التدبير- التقويم)، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2014م.

21- جميل حمداوي : **ديدكتيك الأنشطة التربوية في التعليم الأولي**،أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2015م.

22- جميل حمداوي: الأقسام المشتركة في التعليم الابتدائي المغربي،منشورات مكتبة سلمى الثقافية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2015م.

23- جميل حمداوي: محطات العمل الديدكتيكي، منشورات مكتبة سلمى الثقافية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2015م.

24- جميل حمداوي: **نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)**، منشورات مكتبة سلمى الثقافية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2015م.

25- الحسن اللحية: **بيداغوجيا التعاقد**، منشورات المعارف، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010م.

26 - الحسن اللحية: **بيداغوجيا الإدماج**، منشورات المعرفة، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010م،

27- الحسن اللحية: **الامتحانات المهنية (علوم التربية)**، منشورات المعارف، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2011م.

28- روجر كزافيي: **التدريس بالكفايات، وضعيات لإدماج المكتسبات**، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدرا ابليضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2007م.

29- روجريرس كزافييه: **بيداغوجيا الإدماج**، ترجمة نصر الدين الحافي وحماني أقفلي، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2011م.

30- زياد حمدان: **التدريس المعاصر : تطوراته واصوله وعناصره وطرقه**، دار التربية الحديثة، طبعة 1988م.

31- الدمرداش سرحان ومنير كامل: **المناهج**،دار العلوم للطباعة، القاهرة، مصر، الطبعة الثالثة سنة 1972م.

32- عبد الرحمن التومي: **الجامع في ديدكتيك اللغة العربية**، مطبعة المعارف، الرباط، المغرب، الطبعة الثانية 2016م.

33- عبد العليم إبراهيم: **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة السابعة، 1973م.

34- عبد اللطيف الفارابي وآخران: **البرامج والمناهج**، دار الخطابي للطباعة والنشر، الطبعة الأولى سنة 1990م.

35- عبد الكريم غريب: **بيداغوجيا الإدماج، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم**، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010م.

36- عبد الكريم غريب: **بيداغوجيا الإدماج**، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2011م.

37- عبد الكريم غريب والبشير اليعقوبي: **التدريس بواسطة المجزوءات**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

38- عبد الواحد أولاد الفقيهي: **الذكاءات المتعددة : التأسيس العلمي**، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2012م.

39- العربي اسليماني ورشيد الخديمي: **قضايا تربوية**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2005م.

40- علي أحمد مدكور: **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المسيرة، عمان، الأردن، الطبعة الثانية 2010م.

41- غي آفانزيني: **الجمود والتجديد في التربية المدرسية**، ترجمة: عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة 1981م.

42- لحسن مادي: **الأهداف والتقييم في التربية**، شركة بابل للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1990م

43- لحسن مادي: **تكوين المدرسين، نحو بدائل لبناء الكفايات**، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار اليضاء،المغرب، الطبعة الأولى سنة 2001م.

44- محمد أمزيان : **بيداغوجيا المعرفة**،أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2016م.

45- محمد حسين آل ياسين: **المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة**، منشورات دار القلم، بيروت، لبنان، ومكتبة الشعب، بغداد، العراق.

46- محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1983م.

47- محمد الدريج: **التدريس الهادف**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 1990م.

48- محمد الدريج: **الكفايات في التعليم**، المعرفة للجميع، العدد16، أكتوبر 2000.

49- محمد لبيب النجيحي: **مقدمة في فلسفة التربية**، دار النهضة العربي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى سنة1992م.

50- ميلود التوري: **من درس الأهداف إلى درس الكفايات**، مطبعة أنفوبرانت، فاس، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2004م.

51- ميلود التوري: **القسم المشترك نحو مقاربة فارقية**، أنفوبرانت، فاس، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2002م.

52- ميلود التوري: **تدبير المجزوءات لبناء الكفايات**،مطبعة سوماگرام، الدار البيضاء، الطبعة الأولى سنة 2006م.

53- نهاد الموسى: **الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية**، دار الشروق، طبعة 2003م.

54- الوكيل حلمي أحمد، المفتي محمد أمين، **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، طبعة 2005م.

55- يوسف قطامي وآخرون: **تصميم التدريس**، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، طبعة 2003م.

المراجع الأجنبية:

56- A , IRRIBANE : **La compétitivité, Défi Social, Enjeu éducatif**, CNRS, Paris, 1989.

57-Astolfi, j, p : (Placer les élèves en situation – problème ?). Dans **Probio revue**, 16, 4, Bruxelles : Association des professeurs de biologie (ASBL) ,1993.

58- Brousseau G. (1998) ***Théorie des situations didactiques***. Grenoble : La Pensée Sauvage.

59-Chevallard Y. (1985) ***La transposition didactique***. Grenoble : La Pensée Sauvage. (Nouvelle édition augmentée de « *Un exemple de la transposition didactique* » avec M.-A. Johsua).

60- DE KETELE, J.M : L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ? **Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation**, 23,1996 .

61- Delacôte G. (1996) ***Savoir apprendre: les nouvelles méthodes.*** Paris : Odile Jacob.

62- Edward .T.Hall: **la dimension cachée**. Ed Seuil. Coll. Point, n° 89.1971.

63- Françoise Clairc**: Enseigner en Modules**, Hachette, 1992.

64- Frédéric Worms, ***Rousseau, Émile ou de l'éducation****, Livre IV*, Paris, Ellipses, 2001.

GILLET , P : (L' utilisation des objectifs en formation , contexte et évolution), **Education permanent** , Nr :85 , octobre 1986 .

65- Giordan A. (1999) ***Une didactique pour les sciences expérimentales.*** Paris : Belin.

66- Glaeser G. (1999) ***Une introduction à la didactique expérimentale des mathématiques.*** Grenoble : La Pensée Sauvage.

67- Jean-Claude Filloux, « *Carl Rogers, le non-directivisme et les relations humaines* », ***Bulletin de psychologie***, t. 16, n° 214, 1963.

68- karl Rogers ***: Liberté pour apprendre***, Dunod.1972.

69- Mager,Robert: **Comment definer des objectifs pédagogiques**,Traduction G.Décote.Gauthier-Villars, Paris, 1981.

70- Mourad Bahloul : La pédagogie de la différence: **l'exemple de l'école tunisienne** , M. Ali Editions, 2003.

71-Narcy-Combes M.-F. (2005) ***Précis de didactique, devenir professeur de langues.*** Ellipses.

72- O.Reboul *: **La philosophie de l'éducation*** (première édition 1971) - 9e éd. - Paris : PUF, 2001 - coll. Que sais-je ? n°2441.

73- Oxford advanced learner's, Dictionary Oxford university press 2000.

74- P . PELPEL **: Se former pour enseigner**, Bordas, Paris, 1966.

75-Paul robert : **Le Petit Robert**, Paris, éd, 1992.

76- Pédagogie générales, Nancy, MAFPEN, 1987.

77-Reuter Y. *dir.* (2007/2010) **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.** Bruxelles: De Boeck.

78- ROEGIERS, X : **Des situations pour intégrer les acquis**. Bruxelles : De Boeck Université, 2003.

79-ROEGIERS, X : **L'école et l'évaluation**. Bruxelles: De Boeck Université, 2004.

80-Roegiers, X**, la pédagogie de l'intégration en bref**, Rabat, 2006 .

80-ROEGIERS, X.,Avec la collaboration de DE KETELE, J.-M. ***Une pédagogie de l'intégration***, Bruxelles-Paris : De Boeck Université,2000.

81-Terrisse A. (2000) **Didactique des disciplines. Les références au savoir.** De Boeck Université.

82-V. et G. Landsheere **: Définir les objectifs de l'éducation**, Liège et George Thoune 1975, p202.

83-Viennot L. (2003) ***Raisonner en physique: La part du sens commun***. De Boeck Université.

Viviane De Land Sheere: **L' éducation et la formation**. P.U.F, 1987.

المقـالات:

84- باولا جونتيل وروبيرتا بنتشيني:(بناء الكفايات: مقابلة مع فليب پيرنو)، **الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة**، تعريب: محمد العمارتي والبشير اليعكوبي، مطبعة أكدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004م.

85- حسن بوتكلاي:(مفهوم الكفايات وبناؤها عند فيليب پيرنو)، **الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة**، مطبعة أكدال، الرباط، الطبعة الأولى سنة 2004.

86- كسافي روجييرز : **التدريس بالكفايات**(وضعيات لإدماج المكتسبات)، ترجمة: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2007م.

87- محمد نادر سراج: (التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن)، **الفكر العربي المعاصر**، لبنان، العددان: 81/80، السنة 1990م.

88- ميلود أحبادو: (مقومات المنهاج التعليمي)، **مجلة التدريس**، الرباط، المغرب، العدد السابع.

89- نيكو هرت:(بصدد المقاربة عبر الكفايات هل نحتاج إلى عمال أكفاء أم إلى مواطنين نقديين؟)، **الكفايات في التدريس بين النظرية والممارسة**، مطبعة أكدال،الرباط،الطبعة الأولى سنة 2004م.

الدلائل الوزارية:

90- وزارة التربية الوطنية : **تكوين معلمي التعليم الأساسي**، الرباط،المغرب، 1990م.

91- وزارة التربية الوطنية، اللجنة المركزية للدعم التربوي: **كتاب مرجعي في الدعم التربوي**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، طبعة 1999م.

92- وزارة التربية الوطنية: **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2000م.

93- وزارة التربية الوطنية: **مراجعة المناهج التربوية الكتاب الأبيض**، مشروع منقح ومزيد، نونبر 2002م.

94- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي: **الكتاب المدرسي مسار إصلاح**، مديرية المناهج، قطاع التربية الوطنية، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2005م.

95- وزارة التربية الوطنية: **دليل الحياة المدرسية**، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م.

96- وزارة التربية الوطنية: **دليل المقاربة بالكفايات**، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى دجنبر2009م.

97- وزارة التربية الوطنية: **دليل بيداغوجيا الإدماج**، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2009م.

98- وزارة التربية الوطنية: **دليل الإدماج، المستوى الثالث من التعليم الابتدائي**، مطبعة الأحداث، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2010م.

99- وزارة التربية الوطنية: **كراسة الوضعيات الإدماجية**، الجزء الأول، المستوى السادس، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، 2010م.

70- وزارة التربية الوطنية : **دليل الأساتذة الجدد بالتعليم الابتدائي**، منشورات مديرية تكوين الأطر، مركز الإمام الغزالي لتكوين المعلمين والمعلمات، أكادير، المغرب، 2010-2011م.

71- وزارة التربية الوطنية: **الدليل المنهجي لدعم النجاح المدرسي**، الرقم 1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2013م.

الويبوغرافيا:

72- زهور باقي: (أحمد بوكماخ من المسرح والسياسية إلى تأليف سلسلة "اقرأ")، **موقع هسبريس**، المغرب، الاثنين 12 غشت 2013 م.

http://hespress.com/portraits/86476.htm

73- مجد خضر: (الفرق بين المنهج والمقرر)

http://mawdoo3.com/

السيرة العلمية:



- جميل حمداوي من مواليد مدينة الناظور بالمملكة المغربية سنة 1963م .

- حاصل على دبلوم الدراسات العليا سنة 1996م في موضوع **(العنوان في الشعر العربي الحديث والمعاصر نحو مقاربة سيميائية)** بميزة حسن جدا.

- حاصل على دكتوراه الدولة سنة 2001م في الرواية ، وكان موضوع الأطروحة (**مقاربة النص الموازي في روايات بنسالم حميش**) بميزة حسن جدا.

- حاصل على إجازتين: الأولى في الأدب العربي، والثانية في الشريعة والقانون. كما تابع دراساته الجامعية في الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع بكليتي الآداب بفاس وتطوان.

- دكتور بروفيسور في الأدب العربي الحديث والمعاصر.

- أستاذ التعليم العالي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالناظور.

- أستاذ التربية الخاصة والعامة ، وأستاذ علم التدريس في اللغة العربية ، وعلوم التربية بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالجهة الشرقية (وجدة/المغرب).

- كان سابقا أستاذ الأدب الرقمي ومناهج النقد الأدبي بماستر الكتابة النسائية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بتطوان.

- كان سابقا أستاذ الرواية ومناهج مابعد الحداثة وعلم التحقيق بماستر النثر العربي القديم بكلية الآداب تطوان.

- كان سابقا أستاذ الصحافة بماستر الترجمة والتواصل والصحافة بمدرسة فهد العليا بطنجة (المغرب).

- كان سابقا أستاذ مادة حضارات البحر الأبيض المتوسط بالكلية المتعددة التخصصات بالناظور.

- أستاذ الأدب العربي، والصحافة، ومناهج البحث التربوي، والإحصاء التربوي، وعلوم التربية، والتربية الفنية، والحضارة الأمازيغية، وعلم التدريس في التعليم الأولي...

- يدرس - الآن- علم النفس التربوي، وعلوم التربية، ومناهج البحث التربوي، وطرائق التدريس، والإحصاء التربوي، ومناهج البحث التربوي.

- شاعر، وناقد، وباحث، وسيناريست، ومُحكّم، وكاتب مسرحي، وخبير تربوي، ومؤطر ومحاضر ثقافي وفني، ومكون تربوي، ومستشار في كثير من المجلات العربية والدولية المحكمة وغير المحكمة.

- مخرج مسرحي.

- باحث فني وناقد سينمائي وتشكيلي وموسيقي.

- يعد من المنظرين العرب الأوائل للقصة القصيرة جدا، والكتابة الشذرية، والبلاغة الرحبة، والصورة السردية، ...

- ممثل الخبراء في مجال التربية والتعليم.

- صاحب مقاربات نقدية جديدة عربيا : المقاربة الميكروسردية في دراسة القصة القصيرة جدا، والمقاربة الشذرية في دراسة الشذرات، والمقاربة الميديولوجية في دراسة الأدب الرقمي، والمقاربة الكوسمولوجية في دراسة العوالم الممكنة، والمقاربة الهايكية في دراسة شعر الهايكو، والمقاربة المقاصدية في دراسة مقاصد الأدب، والمقاربة الفيزيائية في دراسة حركة الشعر، والبيداغوجيا الإبداعية في مجال التربية والتعليم، ومقاربة البلاغة الرحبة في دراسة الصور السردية، والمقاربة الطوبيقية في دراسة المواضع الحجاجية، والتربية الناقدة، والمقاربة المهارية في التربية والتعليم...

- كتب حوالي 1010 كتاب ورقي وإلكتروني.وبهذا، يكون أكثر إنتاجا في الثقافة العربية الإسلامية.

- نشر أكثر من 1300 مقال علمي محكم وغير محكم في الصحف الأجنبية والعربية والمغربية، دون أن ننسى ما نشرناه من مقالات في مواقع إلكترونية، فهي كثيرة جدا.

- نشر أكثر من 50 كتابا في المجال السياسي والقانوني ككتاب علم الاجتماع السياسي، ومغاربة العالم والمشاركة السياسية، والتربية والديمقراطية، والشباب المغربي والمشاركة السياسية، والشباب العربي والمشاركة السياسية، وكتاب الأحزاب السياسية بالمغرب، والعنف بين الرفض والمشروعية (مقاربة فلسفية)، والتسامح الصوفي والطرقي بالمغرب، ومبادىء علم الاجتماع الاقتصادي، وعلم التدبير، ومن

الإدارة البيروقراطية إلى الإدارة البديلة، ومفهوم الإدارة التربوية، والعدوان الكيماوي على منطقة الريف، والمفاهيم السوسيولوجية عند بيير بورديو ، والمقاربة الثقافية أساس التنمية البشرية، والنظرية النقدية أو مدرسة فرانكفورت ، وعلم اجتماع البيئة و التنمية، وسوسيولوجيا التطرف ، والجماعات الإسلامية وسلاح التكفير، والسياسات العمومية بالمغرب، والفضاء العام في ضوء علم الاجتماع السياسي، والمغرب وصدمة الحداثة(مقاربة سوسيولوجية)، ومناهج العلوم الاجتماعية والقانونية، وسيميولوجيا الهجرة المغربية، وحجاج الخطاب السياسي، والحرب العادلة أو الحرب الأخلاقية المشروعة في منظور العلاقات الدولية، وهل من مستقبل للأحزاب السياسية في الوطن العربي؟ والمقاربة الثقافية أساس التنمية والحكامة الجيدة ، وعلم الاجتماع الإداري ، وأثر التقلبات السياسية العربية الراهنة في السلوك الاجتماعي، ومقاربة سوسيو-سياسية، وجهود ماكس فيبر في مجال السوسيولوجيا، وسوسيولوجيا النخب(النخبة المغربية أنموذجا)، وسوسيولوجيا الثقافة، و هل هناك حرب عادلة؟، إلخ...

- له موقع إلكتروني مجاني يضم كتبا عديدة موجهة للباحثين والطلبة للتحميل بعنوان(**موقع الثقافة للجميع)**

Hamdaoui.ma

- كتب أكثر من 100كتاب في التربية والتعليم.

- رئيس مركز جسور للبحث في الثقافة والفنون بالناظور/المغرب.

- عضو في الاتحاد الدولي للغة العربية رقم العضوية 5993/20.

- أديب ومبدع وناقد وباحث، يشتغل ضمن رؤية أكاديمية موسوعية.

- حصل على جائزة مؤسسة المثقف العربي (سيدني/أستراليا) لعام 2011م في النقد والدراسات الأدبية.

- حصل على جائزة ناجي النعمان الأدبية سنة2014م.

- رئيس الرابطة العربية للقصة القصيرة جدا.

- رئيس المهرجان العربي للقصة القصيرة جدا.

- رئيس الهيئة العربية لنقاد القصة القصيرة جدا.

- رئيس الهيئة العربية لنقاد الكتابة الشذرية ومبدعيها.

- رئيس جمعية الجسور للبحث في الثقافة والفنون.

- رئيس مختبر المسرح الأمازيغي.

- عضو الجمعية العربية لنقاد المسرح.

-عضو رابطة الأدب الإسلامي العالمية.

- عضو اتحاد كتاب العرب.

-عضو اتحاد كتاب الإنترنت العرب.

-عضو اتحاد كتاب المغرب.

- عضو في الجامعة الدولية للإبداع والعلوم الإنسانية والسلام بين الشعوب.

- خبير في التربية والثقافة الأمازيغية.

- ترجمت مقالاته ودراساته إلى اللغة الفرنسية، واللغة الفارسية، واللغة الكردية، والبنغالية، والأندونيسية...

- شارك في مهرجانات عربية عدة في كل من: الجزائر، وتونس، وليبيا، ومصر، والأردن، والسعودية، والبحرين، والعراق، والإمارات العربية المتحدة، وسلطنة عمان...

- مستشار في مجموعة من الصحف والمجلات والجرائد والدوريات الوطنية والعربية.

- ألف (1010) كتاب ورقي وإلكتروني في تخصصات متعددة.وبهذا، يكون أكثر إنتاجا في الثقافة العربية الإسلامية .

- مُنح جميل حمداوي لقب شخصية العام من أفضل مائة شخصية مؤثرة في العالم لعام 2021م من قبل الجامعة الدولية للإبداع والعلوم الإنسانية والسلام بين الشعوب.

- نشر الباحث مقالاته في **المجلات المغربية** (مجلة ضفاف- مجلة المجرة- مجلة فضاءات مغربية- مجلة فكر- مجلة المقاومة وجيش التحرير المغربي- مجلة فكر ونقد- مجلة علوم التربية- مجلة آفاق- مجلة إيقاظ- مجلة الحياة المدرسية- مجلة الفرقان- مجلة رهانات- مجلة التذكرة- مجلة نغم- مجلة كتابات- مجلة الحياة الفنية-مجلة أدليس-مجلة نوافذ- مجلة الأزمنة الحديثة-مجلة التاريخ العربي-مجلة الملتقى- مجلة طنجة الأدبية- مجلة شؤون إستراتيجية- مجلة لكل النساء- مجلة اهتمامات تربوية – مجلة دعوة الحق- مجلة أمل- مجلة رهانات- مجلة مدارات التربية والتكوين- مجلة الإدارة التربوية- مجلة الذاكرة الوطنية- ومجلة الغنية، ومجلة الثقافة المغربية...).

- نشر في **المجلات العربية والخليجية**، مثل: مجلة الكويت (الكويت)، ومجلة عالم الفكر(الكويت)، ومجلة الراوي(السعودية)، ومجلة الفيصل (السعودية) ، ومجلة الشؤون التربوية (الكويت)، ومجلة الأدب الإسلامي (السعودية) ، ومجلة جريدة الفنون(الكويت) ،ومجلة عشتروت (سوريا)، ومجلة الكرمل(فلسطين) ، ومجلة المجلة العربية (السعودية)، ومجلة العربي (الكويت) ،ومجلة نزوى (عمان)،ومجلة البيان (الكويت)، ومجلة الجوبة (السعودية)، ومجلة التسامح (سلطنة عمان)، ومجلة الغدير(لبنان)، ومجلة الفرقان (الأردن)، ومجلة الآطام (السعودية)، ومجلة شانؤ (كوردستان)، ومجلة (هةنار) كوردستان، ومجلة الدوحة (قطر)، ومجلة حوليات التراث (الجزائر)، ومجلة أبعاد (السعودية)، ومجلة الإشراق (العراق)، ومجلة المنهاج (لبنان)، ومجلة المسرح العربي (الإمارات العربية المتحدة) ، ومجلة إبداع (مصر)، ومجلة المعرفة(السعودية)، ومجلة الرافد (الإمارات العربية المتحدة)، ومجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية(الكويت)،ومجلة الحياة المسرحية(سوريا)، ومجلة الفيصل الأدبية (السعودية)، ومجلة جرش الثقافية (الأردن)، ومجلة سيميائيات (الجزائر)، ومجلة قضايا إستراتيجية (تونس)، ومجلة المسرح (الشارقة)، ومجلة العربية والترجمة (لبنان)، ومجلة الجسرة (قطر)، ومجلة كتابات معاصرة (لبنان)، ومجلة العربية والترجمة (لبنان)، ومجلة عتبات الثقافية (مصر)، ومجلة الصورة والاتصال(الجزائر)، ومجلة الكلمة (لبنان)،ومجلة لسان العرب (ليبيا)، .وسردم العربي(كردستان)، ومجلة قصص(تونس)، ومجلة المستقبل العربي (لبنان)، ومجلة الإمارات الثقافية (الإمارات)، والحياة الثقافية (تونس)،ومجلة الإصلاح الإلكترونية (تونس)، ومجلة الرقيم(العراق)، ومجلة أيقونات (الجزائر)، ومجلة رؤية سينمائية (الإمارات العربية المتحدة)، ومجلة (الموقف الأدبي) السورية، ومجلة

(قصص) تونس، ومجلة الحرس الوطني(السعودية)، ومجلة العالم (السعودية)، ومجلة فصول (مصر)، ومجلة سمات(البحرين)، ومجلة المنافذ الثقافية (لبنان)...)، ومجلة الفكر العربي المعاصر(لبنان)،ومجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية (الجزائر)، ومجلة (الأقلام) العراق،ومجلة شؤون عربية (مصر)، ومجلة جرش الثقافية (الأردن)، ومجلة أدب ونقد (مصر)، ومجلة الاجتهاد المعاصر (لبنان)، ومجلة أقلام عربية(اليمن)، ومجلة أبحاث ودراسات تربوية(لبنان)، ومجلة فرقد الإبداعية (السعودية)، ومجلة دراسات معاصرة(الجزائر)، (مجلة الطفولة العربية) الكويت، ومجلة الاستغراب(لبنان)، ومجلة شؤون الأوسط (لبنان)، وصحيفة فنون الخليج (السعودية)، ومجلة الفيصل (السعودية)، ومجلة جيل الدراسات السياسية والعلاقات الدولية (لبنان)، ومجلة (الموقف الأدبي) سورية، ومجلة دراسات استشراقية (لبنان)، ومجلة (شرفات) (العراق)، ومجلة (أقلام عربية) (اليمن)، ومجلة (ضفاف عربية) العراق، ومجلة (أبحاث ودراسات تربوية) لبنان، ومجلة (جيل) لبنان...

- نشر أيضا مقالاته في **المجلات العالمية** (مجلة العرب الأسبوعي (لندن)، ومجلة الكلمة (لندن)، صوت العروبة(الولايات المتحدة الأمريكية)، ومجلة القلم الأدبي (لندن)، ومجلة صدى المهجر(الولايات المتحدة الأمريكية)، ومجلة عالم الغد (ڤيينا بالنمسا)، وصحيفة العالمية (كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية)،...)، ومجلة جامعة ابن رشد (هولندا)، ومجلة الزمان (لندن)...

- نشر دراساته في **الجرائد العربية والإسلامية والدولية** (جريدة المواطن العراقية، والكلمة الحرة العراقية، وصحيفة العدالة العراقية، وجريدة الجريدة العراقية، وجريدة المنارة العراقية، وجريدة الميثاق البحرينية، وجريدة الأيام البحرينية،

وجريدة العراق اليوم، وجريدة السيادة العراقية، وجريدة الوفاق الإيرانية، وجريدة بغداد العراقية، وجريدة صوت العروبة الصادرة بالولايات المتحدة الأمريكية، والصحيفة البحرينية، وجريدة الثورة العراقية، وجريدة العدالة العراقية، وجريدة المؤتمر العراقية، وصحيفة الوقت البحرينية، وجريدة الثورة العراقية، وجريدة الزمان العراقية اللندنية، وجريدة الدعوة العراقية، وجريدة البينة العراقية، وجريدة الاتحاد العراقية، وجريدة مسرحنا المصرية، وجريدة منبر الرأي(الأردن)، والمدينة (السعودية)، وجريدة المستشار(العراق)، وجريدة الثقافية(تونس)، وجريدة أقلام الغد (المغرب)، الرأي (الأردن)، وجريدة المشرق (العراق)، وجريدة بدر (العراق)، وكالة النهار الأخبارية (العراق)، والحياة الطيبة (لبنان)، وجريدة بدر (العراق)، وجريدة الاتحاد (كردستان)، وصحيفة عكاظ (السعودية)، وجريدة الوركاء،وصحيفة وار(كردستان)، وجريدة التآخي (العراق) ، وصحيفة منارة الشرق للثقافة والإعلام**(العراق)**،وجريدة الخليج **(**الإمارات العربية المتحدة**)**،....)

- نشر مقالاته في الجرائد المغربية الوطنية (الاتحاد الاشتراكي - العلم- طنجة الأدبية - روافد ثقافية- المنعطف الثقافي-الشمال- رسالة الأمة-أنغميس- العالم الأمازيغي- المنعطف- أگراو- يومية الناس- جريدة ملامح ثقافية- جريدة الرأي المغربية- جريدة التجديد-الجريدة التربوية- مرايا مغربية- جريدة الرأي الحر- بيان اليوم-العدالة والتنمية- النهار المغربية- المنتدى الأمازيغي- عين على الفن- الشروق المغربية- الأيام- الفسحة-القصة المغربية- الخبر-المساء- أقلام المغرب- اقلام الغد- جريدة العاصمة- الأخبار......).

- نشر مقالاته في الصحف المحلية (البديل، وصوت الريف، والصدى، والساعة، وأنوال اليوم، والريفي، والعبور الصحفي، وصوت الشمال، وأمنوس، وبين السطور،

وتيفراس، وأصداء الريف، وأنباء الريف، والأسبوعية الجهوية، وجريدة الريف المغربية، والصحيفة الشرقية، ونوميديا، وأصوات الريف، والمساء....).

- نشر مقالات عدة في كثير من المواقع الإلكترونية، مثل: دروب، والمثقف، والوطن، والحوار المتمدن،والندوة العربية ، والمثقف، وملتقى شعراء العرب، والمجلة العربية، والفوانيس، ومنبر دنيا الوطن، وصوت العروبة، والصحيفة، وديوان العرب، وأقلام الثقافية، وأفق الثقافي، وفراديس، وفضاءات، وجدار، ومنتدى مسرحيون، ومسرح الطائف، والتجديد العربي، والقصة العربية، والقصة العراقية، ورجال الأدب، وعراق الكلمة، وشعراء العراق، وبوابة المغرب، واتحاد كتاب الإنترنت العرب، والفوانيس، والمناهل .....

- صاحب مقاربات نقدية جديدة وأصيلة هي: المقاربة الشذرية، والمقاربة الوسائطية أو الميديولوجية، والمقاربة القالبية، والمقاربة المقاصدية، والمقاربة الميكروسردية، والمقاربة الطوبيقية، والمقاربة الفيزيائية في دراسة الحركة في الأدب والفن، و المقاربة الهايكية، و المقاربة البنيوية الدياكرونية، وسيميوطيقا التوتر، والبيداغوجيا الإبداعية، والتربية الناقدة، وتربية الملكات، والبلاغة الرحبة، والبلاغة الرقمية...

- ومن أهم كتبه: الجديد في الدرس البلاغي، والاستغراب، والاستعراب الإسباني في خدمة الأدب العربي، والاستشراق، وسوسيولوجيا الأسلوب، ونحو المقاربة الكوسمولوجية، ومن هم البربر؟، والحكاية الشعبية الأمازيغية، والسرد الأمازيغي بمنطقة الريف، ومدخل إلى اللسانيات الأمازيغية، ولسانيات النص، والأدب الرقمي، والجهة في اللغة العربية، والمقاربة الميديولوجية، و سيميوطيقا التوتر، وفقه النوازل، ومفهوم الحقيقة في الفكر الإسلامي، ومحطات العمل الديدكتيكي، وتدبير

الحياة المدرسية، وبيداغوجيا الأخطاء، ونحو تقويم تربوي جديد، والشذرات بين النظرية والتطبيق، والقصة القصيرة جدا بين التنظير والتطبيق، والرواية التاريخية، تصورات تربوية جديدة، والإسلام بين الحداثة وما بعد الحداثة، ومجزءات التكوين، ومن سيميوطيقا الذات إلى سيميوطيقا التوتر، والتربية الفنية، ومدخل إلى الأدب السعودي، والإحصاء التربوي، ونظريات النقد الأدبي في مرحلة مابعد الحداثة، ومقومات القصة القصيرة جدا عند جمال الدين الخضيري، وأنواع الممثل في التيارات المسرحية الغربية والعربية، وفي نظرية الرواية: مقاربات جديدة، وأنطولوجيا القصة القصيرة جدا بالمغرب، والقصيدة الكونكريتية، ومن أجل تقنية جديدة لنقد القصة القصيرة جدا ، والسيميولوجيا بين النظرية والتطبيق، والإخراج المسرحي، ومدخل إلى السينوغرافيا المسرحية، والمسرح الأمازيغي، ومسرح الشباب بالمغرب، والمدخل إلى الإخراج المسرحي، ومسرح الطفل بين التأليف والإخراج، ومسرح الأطفال بالمغرب، ونصوص مسرحية، ومدخل إلى السينما المغربية، ومناهج النقد العربي، والجديد في التربية والتعليم، وببليوغرافيا أدب الأطفال بالمغرب، ومدخل إلى الشعر الإسلامي، والمدارس العتيقة بالمغرب، وأدب الأطفال بالمغرب، والقصة القصيرة جدا بالمغرب،والقصة القصيرة جدا عند السعودي علي حسن البطران، وأعلام الثقافة الأمازيغية...

- من أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية في كثير من المجلات العربية والدولية ، مثل: مجلة جرش التابعة لجامعة الأردن ابتداء من العدد26 لسنة 2022م، ومجلة ابن رشد بهولندة، ومجلة أطلنتيس، مجلة **(عتبات)** الثقافية المصرية، و (**مجلة كتابات معاصرة)** الصادرة بلبنان ابتداء من العدد106 سنة 2018م، ومجلة **(العلوم القانونية)** المغربية التي يشرف عليها نبيل بوحميدي وميمون خراط ، و

(مجلةالآداب واللغات والعلوم الإنسانية) الصادرة عن كلية الآداب واللغات بجامعة الشاذلي بن جديد، الطارف، الجزائر، و مجلة ابن رشد بهولندة ، ومجلة الصورة والاتصال بالجزائر، ومجلة القلم الأدبي بلندن، ومجلة أجراس الثقافية بالمغرب، ومجلة فضاءات مغربية، ومجلة أدب الطفل بالجزائر...

- مدير سابق لموقع الريف الثقافي www.rifculture.net

- مدير سابق لموقع **(الثقافة للجميع)**www.jamilhamdaoui.net.

- مدير سابق لموقع **(الأكاديمية المغربية للثقافة الأمازيغية)** الرقمية www.jamilrifi.net.

- مسؤول سابق عن موقع **(الريف الثقافي)**

www.rifculture.net

- مدير الموقع الشخصي للدكتور جميل حمداوي (Hamdaoui.ma)

- رئيس موقع الثقافة للجميع (Hamdaoui.ma)

- رئيس مركز جسور للبحث في الثقافة والفنون بالناظور.

- رئيس مختبر المسرح الأمازيغي بالناظور.

- رئيس مختبر القصة القصيرة جدا بالناظور.

- رئيس مختبر الثقافة الأمازيغية بمنطقة الريف.

- رئيس مختبر ابن خلدون للتربية والتعليم بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالجهة الشرقية، فرع الناظور.

- رئيس مختبر مسرح الشباب.

- رئيس مختبر الكتابة الشذرية بالناظور.

- نائب رئيس مختبر المونودراما بالناظور.

- رئيس مختبر أدب الأطفال في الناظور.

- رئيس مختبر أدب الشباب في مدينة الناظور.

- رئيس مختبر الرواية في منطقة الريف.

- مستشار مختبر الظواهر الأدبية بالجهة الشرقية.

- عضو فريق بيبليوغرافيا الأدب المغربي الحديث.

- عنوان الباحث: جميل حمداوي، صندوق البريد1799، الناظور62000، المغرب.

- الهاتف النقال:0672354338

- الهاتف المنزلي:0536333488

- الواتساب:0672354338

- الإيميل:Hamdaouidocteur@gmail.com

Jamilhamdaoui@yahoo.fr


MOHAMED KHATAB